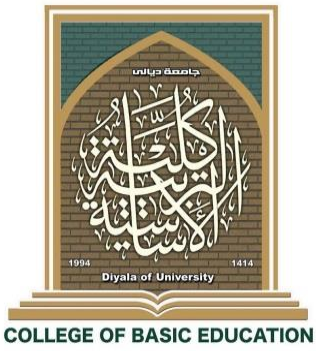
جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم التاريخ
الدراسات العليا / الماجستير



السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الاساسية - جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير (طرائق تدريس التاريخ)

من الطالبة

انعام محمد منصور العزاوي

اشراف

أ.م

محمد عدنان محمد العزاوي

1445هـ **2023م**

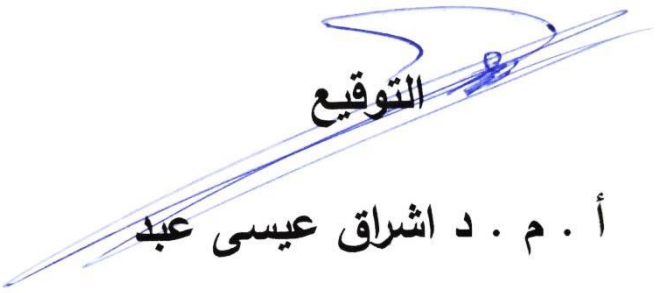
(فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْءَانِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰٓ إِلَيْكَ وَحْيُهُۥ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا)

سورة طه – الآية 114.

إقرار المشرف

أشهد ان أعداد الرسالة الموسومة بـ **(السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى)**.التي قدمتها الطالبة **(انعام محمد منصور)** قد جرت تحت أشرافي في كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير (طرائق تدريس التاريخ)

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة



التوقيع

أ . م . د اشراق عيسى عبد

رئيس قسم التاريخ

/ / 2023م

إقرار المقوم الاحصائي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى)** التي قدمتها الطالبة **(انعام محمد منصور)** وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير (طرائق تدريس التاريخ) قد تمت مراجعتها من الناحية الاحصائية واصبح اسلوبها العلمي سليماً خالياً من الاخطاء.

التوقيع :

اللقب العلمي : أ.د. محمد البشكاني

الاسم : المديرية العامة / ديالى

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنّ الرسالة الموسومة بـ (**السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى**) تمت مراجعتها من الناحية اللغوية، وتصحيح ما ورد بها من أخطاء لغوية وتعبيرية، وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير.

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـ (**السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى**) تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية.

التوقيع :

اللقب العلمي

الاسم : التاريخ : / /

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـ (**السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى**) تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية.

التوقيع :

اللقب العلمي

الاسم : التاريخ : / /

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(**السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى**) التي قدمتها طالبة الماجستير (**انعام محمد منصور**) في قسم التاريخ وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها ، وفيما له علاقة بها ونقدر أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير (**طرائق تدريس التاريخ**) بتقدير (امتياز).

التوقيع

الاسم: أ.د. خالد جمال حمدي

التاريخ: / / 2023

رئيساً

التوقيع

الاسم: أ.د. اسماعيل علي حسين

التاريخ: / / 2023

عضواً

التوقيع

الاسم: أ. منى زهير حسين

التاريخ : / / 2023

عضواً

التوقيع

الاسم: أ.م. محمد عدنان محمد

التاريخ: / / 2023

عضواً ومشرفاً

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية الاساسية \ جامعة ديالى بتاريخ / / 2023

الاستاذ الدكتور

عبد الرحمن ناصر راشد

عميد كلية التربية الاساسية

/ /2023

الإهداء

الى . . .

من شرفني بحمل اسمه من افنى نفسه في سبيلنا من هو حاضر معي رغم رحيله الابدي اهدي اول الغيث الى روح والدي حبا واجلالا اسكنه الله فسيح جناته .

الدفىء الذي يظلل وجودنا ويحيطنا بأسوار من الدعوات . . امي اطال الله في عمرها .

من هم السند والشموع التي تضيء دربي اخوتي واخواتي . . حبا واحتراما

من شاركني متاعبي لإكمال هذا البحث . زوجي العزيز

نور عيني ونبض فؤادي ومهجة حياتي ابنائي الاحبة (مريم ,مهيمن ,مينا) امدهم الله بعونه وتوفيقه ومتعهم بالصحة والعافية

أساتذتي الأفاضل . . . . . فمنهم استقيتُ الحروف ، وتعلَّمت كيف أنطق الكلمات، وأصوغ العبارات . . واخص منهم بالذكر الاستاذ المساعد (محمد عدنان محمد) لتفضله الكريم بالأشراف على هذه الدراسة . . وتكرمه بنصحي وتوجيهي حتى اتمامها .

اليهم جميعا . . . اهدي هذا الجهد المتواضع . . والله ولي التوفيق

انعام

شكر وعرفان

قال الرسول محمد (ﷺ): (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) .

الحمد لله الذي جعل الحمد مفتاحاً لذكره وخلق الأشياء ناطقة بحمده وشكره والصلاة والسلام على من لا نبي من بعده وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين واصحابه اجمعين.

تتوجه الباحثة بعد انهاء هذا الجهد العلمي المتواضع بالشكر الجزيل إلى عمادة كلية التربية الأساسية المتمثلة بعميدها الأستاذ الدكتور (عبد الرحمن ناصر راشد)، والى السيد معاون العميد للشؤون العلمية الأستاذ المساعد الدكتور(حيدر عبد الباقي عباس) ورئيس قسم التاريخ الأستاذ المساعد الدكتور (أشراق عيسى عبد)، لوقفتهم الكريمة مع الباحثة وتذليلهم للكثير من الصعاب وفقهم الله لكل خير.

ويسعد الباحثة ويشرفها ان تتقدم بعظيم شكرها وامتنانها الى أ.م (محمد عدنان محمد) الذي أفاض على الباحثة من علمه الغزير فكان عطاؤه بلا حدود للبحث والباحثة فقد تعلمنا منه أصول البحث العلمي فجاء هذا البحث ثمرة نصائحه وتوجيهاته وخبراته العميقة فكان للباحثة استاذا ومعلما ومشرفاً . وموجهاً وناصحاً أميناً منذ تسجيل هذا البحث الى نهايته. (فجزاه الله خير الجزاء).

كما تتقدم الباحثة بخالص شكرها وامتنانها الى اساتذة قسم التاريخ جميعاً لهم من الباحثة كل التقدير والاحترام. وتتقدم الباحثة بفائق الشكر والتقدير الى اعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) على ما قدموه من نصائح وارشادات علمية قيمة في بلورة البحث وهم كل من (أ.د. سلمى مجيد حميد، أ. د سميرة محمود حسين، أ.هناء ابراهيم محمد أ.م.د. اشراق عيسى عبد، أ.م.د قاسم اسماعيل مهدي، أ. منى زهير حسين أ.م. محمد عدنان محمد، أ.م.د هاجر عبد الدايم) الذين لهم الفضل في بلورة عنوان البحث...

والشكر والامتنان الى السادة المحكمين لملاحظاتهم السديدة ومقترحاتهم القيمة فجزاهم الله خير الجزاء...

والشكر والامتنان الى الأساتذة الكرام في لجنة المناقشة لتفضلهم وموافقتهم الكريمة على مناقشة البحث فلهم كل الود والاحترام والدعاء بالخير والموفقية...

كما ويسر الباحثة ان تتقدم بشكرها وامتنانها الى عائلتها الكريمة وتتقدم الباحثة بالشكر والعرفان لكل الزملاء والزميلات، وتعجز الكلمات عن شكرهم وتجف الأقلام قبل أن تكتب الباحثة لهم رسالة شكر وعرفان ، ها نحن نتواجد في هذا الصرح الشامخ بجوار بعض رغم المسافات نأخذ بأيدينا وندعو ان يوفقنا الله في مسيرتنا العلمية.

وختاماً الشكر والتقدير الى كل من مد يد العون للباحثة وساندها بكلمة او مشورة أو دعاء ممن لم يتم الاشارة إليهم في هذا المقام، والله الموفق لما فيه الخير.

الباحثة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم التاريخ
الدراسات العليا / الماجستير

السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى

مستخلص رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الاساسية - جامعة ديالى

وهو جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في (طرائق تدريس تاريخ)

من قبل الطالبة

انعام محمد منصور العزاوي

بأشراف

أ.م

محمد عدنان محمد العزاوي

1445هـ **2023م**

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. السرعة المعرفية لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

2. دلالة الفروق الاحصائية في السرعة المعرفية لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور– اناث) والمرحلة الدراسية .

3. التقويم المعرفي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

4. دلالة الفروق الاحصائية في التقويم المعرفي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور. اناث) والمرحلة الدراسية .

5. التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

6. العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

7. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور , اناث) والمرحلة الدراسية .

8. العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

9. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور , اناث) والمرحلة الدراسية .

10–مدى اسهام السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى.

تكونت عينة البحث من (238) طالباً وطالبة من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة ديالى بواقع (98) طالباً و(140) طالبة اختيروا بالطريقة الطبقية

العشوائية وفقاً لمعادلة (StevenThompson:2012) ويشكلون نسبة (38.14٪) من مجتمع البحث الأصلي لتحقيق أهداف البحث تم تكييف اختبار السرعة المعرفية المعد من قبل (النقيب ,2012) وتكون الاختبار بعد تكييفه من (30) فقرة موزعة على (6) مجالات ، وتم تحديد الدرجة (1) للإجابة الصحيحة والدرجة (0) للإجابة الخاطئة ، وقد حللت الباحثة فقرات الاختبار احصائياً، اذ تم استخراج القوة التمييزية للفقرات، كما استخرجت الباحثة الخصائص السايكومترية للاختبار ، اذ تم حساب معامل الصدق باستعمال مؤشرات الصدق الظاهري وصدق البناء، كما تحققت الباحثة من ثبات الفقرات بطريقتي (إعادة الاختبار) وكان (813, 0) ومعادلة (Kuder–Richardson–20) وكان (824, 0).

وتم بناء مقياس التقويم المعرفي وتكون بصيغته النهائية من (30) فقرة موزعة ضمن اربعة مجالات وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جدا)، وتم إعطاء الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وبالعكس للفقرات السلبية ، وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (90) وبلغت اعلى درجة للمقياس (150) وادنى درجة (30) ، وقد حللت الباحثة فقرات المقياس احصائياً، اذ تم استخراج القوة التمييزية للفقرات، كما استخرجت الباحثة الخصائص السايكومترية للمقياس ، اذ تم حساب معامل الصدق باستعمال مؤشرات الصدق الظاهري وصدق البناء، كما تحققت الباحثة من ثبات الفقرات بطريقتي (إعادة الاختبار) وكان (0.792) ومعادلة (الفا كرونباخ) وكان (0.827).

وتم معالجة البيانات احصائياً عن طريق الرزمة الاحصائية (SPSS) كما مبين في الفصل الثالث ، وتوصل البحث الى النتائج الاتية :

1–ضعف امتلاك طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في قسم التاريخ للسرعة المعرفية.
2–امتلاك طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في قسم التاريخ للتقويم المعرفي.
3–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–اناث) ومتغير المرحلة الدراسية في السرعة المعرفية لدى عينة البحث.
4– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–اناث) ومتغير المرحلة الدراسية في التقويم المعرفي لدى عينة البحث.

5-وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية.

6-وجود علاقة ارتباطية دالة بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية.

7-إن قيم المعاملات المحسوبة لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط المحسوبة بين متغيري السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وبين التحصيل الاكاديمي وتبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) ومتغير المرحلة الدراسية كانت غير دالة إحصائياً.

8-عدم اسهام السرعة المعرفية في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية.

9-اسهام التقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية.

في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى مجموعة من التوصيات والمقترحات

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
أقرار المشرف	ت
إقرار الخبير الاحصائي	ث
إقرار الخبير اللغوي	ج
إقرار الخبير العلمي الأول	ح
إقرار الخبير العلمي الثاني	خ
إقرار لجنة المناقشة	د
الإهداء	ذ
شكر وعرفان	ر–ز
مستخلص البحث	س–ض
ثبت المحتويات	ط – غ
الجداول	ف – ك
الأشكال	ك
الملاحق	ل
الفصل الأول : التعريف بالبحث	1 – 16
مشكلة البحث	2 – 5
أهمية البحث	5 – 13
أهداف البحث	13–14
حدود البحث	14
تحديد المصطلحات	14–16
الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة	17– 66
المحور الأول : اطار نظري	18–59

الموضوع	الصفحة
السرعة المعرفية	**18**
مفهوم السرعة المعرفية	**23-20**
تفسيرات السرعة المعرفية	**24-23**
مكونات السرعة المعرفية	**25-24**
المجالات التي تتأثر بالسرعة المعرفية	**26-25**
خصائص السرعة المعرفية.	**28-26**
أ- عمومية السرعة المعرفية	**27-26**
ب – ثبات السرعة المعرفية واستقرارها :	**28-27**
العوامل المؤثرة في السرعة المعرفية	**33-28**
السرعة المعرفية والفروق الفردية في أداء المهمات	**34-33**
السرعة المعرفية العامة وعلاقتها (التعلم ، اللغة ، الذاكره ، العمر ، الانتباه)	**37-35**
النظريات التي فسرت السرعة المعرفية .	**37**
أولا : نظرية العوامل الطائفية الأولية لـ ثيرستون (Thurstone. 1934)	**38-37**
ثانيا – نظرية يونك (Young,1855)	**38**
ثالثا – نظرية اولت (Ault,1973)	**39**
رابعا – نظرية كاتل (Cattell ,1982)	**46-39**
ثانيا : التقويم المعرفي :	**40**
مفهوم التقويم المعرفي :	**43**
خصائص التقويم الذاتي	**44-43**
فوائد التقويم الذاتي :	**44**
النظريات التي فسرت التقويم المعرفي	**48**
نظرية ديسي وريان	**48**

الموضوع	الصفحة
نظرية مارليو 1994 : Marilou Theory	49
نظرية أيفنت 2003 -: Avnet Theory	50-49
التحصيل الاكاديمي:	76-50
مفهوم التحصيل المعرفي	52-50
أنواع التحصيل الأكاديمي	53-52
خصائص التحصيل الاكاديمي:	53
اهمية التحصيل الاكاديمي:	54-53
العوامل المؤثرة في التحصيل الاكاديمي :	57-54
شروط التحصيل الأكاديمي:	58-57
أساليب تقويم التحصيل الاكاديمي	59
المحور الثاني- دراسات سابقة	66-60
اولا دراسات تناولت السرعة المعرفية	60
ثانيا : دراسة تناولت التقويم المعرفي .	64
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	66
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	**103-67**
منهجية البحث	**68**
مجتمع البحث	**68**
عينة البحث	**69**
أدوات البحث	**70**
اختبار السرعة المعرفية	**70**
اعداد تعليمات الاختبار	**73**
التجربة الاستطلاعية	**74**
الوسائل الإحصائية	**103-102**

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	124-104
عرض النتائج	105
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	128-125
الاستنتاجات	127-126
التوصيات	128-127
المقترحات	128
المصادر	150-130
الملاحق	202-151
المستخلص باللغة الانكليزية	A - C

ثبت الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	موازنة بين دراسات السابقة والدراسة الحالية	63
2	يبين توزيع افراد مجتمع البحث وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة	69
3	يبين توزيع افراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة	70
4	عدد الفقرات موزعة حسب المجالات ونسبتها المئوية	72
5	قيمة كاي^2 لأراء الخبراء للفقرات التي جرى تعديلها وحذفها	74
6	عينة وضوح التعليمات والفقرات حسب الجنس والصف الدراسي	75
7	يبين توزيع افراد عينة الخصائص الاحصائية وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة	76
8	القوة التميزية لفقرات اختبار السرعة المعرفية	77
9	يبين معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار	79
10	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال ككل	80
11	يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار	81
12	معاملات الصعوبة لفقرات اختبار السرعة المعرفية	81
13	معاملات ثبات اختبار السرعة المعرفية بطريقة اعادة الاختبار – كيودر ريتشاردسون	85
14	المؤشرات الاحصائية لاختبار السرعة المعرفية	86
15	عدد الفقرات موزعة حسب المجالات ونسبتها المئوية	89
16	قيمة كاي^2 لأراء الخبراء للفقرات التي جرى تعديلها وحذفها	91
17	القوة التميزية لفقرات مقياس التقويم المعرفي	93
18	يبين معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	94
19	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال ككل	95
20	يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار	96
21	معاملات ثبات مقياس التقويم المعرفي بطريقة اعادة الاختبار – الفا كرونباخ	99

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
22	**المؤشرات الاحصائية لمقياس التقويم المعرفي**	100
23	يبين عدد المواد الدراسية والمتوسط العام للدرجات	101
24	**نتائج اختبار (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على السرعة المعرفية لدى عينة البحث**	105
25	**نتائج (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على كل مجال من مجالات السرعة المعرفية لدى عينة البحث.**	106
26	**نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث لاختبار السرعة المعرفية حسب متغير الجنس (ذكور – اناث)**	109
27	**الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية**	110
28	**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية**	110
29	نتائج اختبار التائي لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على التقويم المعرفي لدى عينة البحث.	111
30	**نتائج (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على كل مجال من مجالات التقويم المعرفي لدى عينة البحث.**	112
31	**نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للتقويم المعرفي حسب متغير الجنس (ذكور – اناث)**	113
32	**الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية**	114
33	**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية**	114
34	**الفرق بين المتوسطات والقيمة المحسوبة والحرجة لاختبار شيفيه**	115
35	**يبين مستوى تقديرات التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث**	116
36	**يوضح العلاقة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي**	117
37	**الفروق في العلاقة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس**	118

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
38	الفروق في العلاقة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير المرحلة الدراسية	118
39	يوضح العلاقة بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي	119
40	الفروق في العلاقة بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس	120
41	الفروق في العلاقة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير المرحلة الدراسية	121
42	معامل الارتباط المتعدد بين متغيرات البحث	122
43	تحليل التباين للانحدار المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة بين متغيرات البحث	122
44	نتيجة تحليل الانحدار وقيمة معامل بيتا وقيمة (t) المحسوبة ومدى دلالتها الاحصائية	123

ثبت الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح مكونات السرعة المعرفية	25
2	يوضح نموذج اكرمان لتطور المهارات	34
3	يوضح دور التقويم الذاتي في عملية التعلم	45
4	يوضح العوامل المؤثرة في التحصيل الاكاديمي	57
5	يوضح شروط التحصيل الاكاديمي	58
6	توزيع درجات اختبار السرعة المعرفية	87
7	توزيع درجات مقياس التقويم المعرفي	100

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة	152
2	استبانة اراء اعضاء هيأة التدريس في قسم التاريخ / كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى	154
3	اختبار السرعة المعرفية بصيغته الاولية	155
4	اسماء المحكمين والخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات بحثها مرتبين حسب اللقب العلمي والاختصاص ومكان العمل	166
5	استطلاع أراء المحكمين لصلاحية مجالات وفقرات السرعة المعرفية وتعليماته في صيغته الاوليه .	167
6	اختبار السرعة المعرفية بصيغته النهائية	178
7	مفاتيح اختبار تصحيح اختبار السرعة المعرفية	188
8	استطلاع أراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس التقويم المعرفي وتعليماته في صيغته الاولية	189
9	استطلاع أراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس التقويم المعرفي وتعليماته في صيغته النهائي	193
10	درجات السرعة المعرفية والتقويم المعرفي ومتوسط درجات التحصيل	197

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث.

ثانياً : أهمية البحث .

ثالثاً : أهداف البحث .

رابعاً: حدود البحث .

خامساً : تحديد المصطلحات.

اولاً : **مشكلة البحث** :

يواجه طلبة الجامعة الكثير من التحديات والمعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافهم التعليمية والحياتية بشكل سليم وذلك للكم الهائل من المثيرات (المعلومات) المعرفية الناتجة من مختلف الوسائل سواء التقليدية منها او الالكترونية فضلاً عن سرعة تغيير وتطور تلك المثيرات والتي تحتاج الى معالجة مستمرة تتوافق مع التغيرات التي تطرأ على بنية المعلومات المعرفية ، من خلال امتلاكهم لقدرات معرفية تُمكنهم من التعامل الفعال مع تلك التحديات والمعوقات ، وان عامل السرعة المعرفية يوجد في جميع القدرات المعرفية للافراد ، حيث يشير كل من كنز ولونارد (kinz and Loonrid) الى ان عامل السرعة المعرفية يوجد في جميع القدرات المعرفية للإنسان وبمستوى معين من كل قدرة (علي والكيال ، 2001: 62) ، لذا تعتقد الباحثة أن تمتع الطلبة بالسرعة المعرفية من الممكن ان ينعكس بشكل إيجابي على مستوى تعاملهم مع الكم الهائل من المعلومات سواء خارج البيئة الجامعية أم داخلها ولا بد من الإشارة هنا الى ان برنامج اعداد المدرسين في كلية التربية يتضمن مقررات دراسية تختلف من حيث المتطلبات المعرفية التي يحتاجها الطلبة للتعامل مع تلك المقررات فمنها يتطلب مستويات التذكر والفهم ومنها يتطلب مستويات التطبيق والتحليل وصولاً الى التقويم والابداع للتعامل مع تلك المقررات الدراسية.

ويختلف الطلبة في سرعتهم المعرفية باختلاف مستوى قدراتهم المعرفية التي يمتلكونها في فهم ومعالجة المعلومات والتعرف عليها والاستجابة لها (Salthouse ، 1994:3) ، وهي الحقيقة المسلم بها بأن الطلبة لا يتعلمون بالسرعة نفسها ولا بالدرجة او المستوى نفسه وذلك نتيجة لظاهرة الفروق الفردية بينهم (بركات ،2009 : 4).

وتعد مشكلة السرعة المعرفية من بين المشاكل الشائعة التي يواجهها الطلبة في العديد من المراحل الدراسية، فتتمثل هذه المشكلة في ضعف قدرة الطالب على استيعاب المعلومات والمفاهيم بمعدل يتناسب مع متطلبات الدراسة ومناهجها الشاملة، وهو ما ينعكس سلبًا على نتائج الطالب الدراسية وإنتاجيته المدرسية، وقد يؤدي بالتالي إلى عدم القدرة على تحقيق التقدم المطلوب والمرغوب فيه في النمو العلمي والمعرفي، ومع ذلك، هناك العديد من الحلول

الممكنة والتقنيات الحديثة التي يمكن للأساتذة والمربين والمعلمين استخدامها للمساعدة في تحسين سرعة المعرفة لدى الطلاب وزيادة إنتاجيتهم الدراسية.

وهناك الكثير من الطلبة لديهم قصور في السرعة المعرفية او في التعرف بشكل سريع على المعلومات وفهمها . (دافيدوف ، 1983 : 658) . مما ينعكس بشكل سلبي على مستوى قدراتهم ومهاراتهم المعرفية وصولا الى معالجة المعلومات وضعف امكانية الاستفادة من المعلومات السابقة من خلال ربطها مع المعلومات الجديدة وترتيبها ضمن البناء المعرفي لديهم واستعمالها امام مواقف تعليمية او حياتية تساهم في تحقيق الفرد لأهدافه بشكل يتناسب مع القدرات والمهارات التي يمتلكها من جهة ، ومع التحديات والضغوط التي تواجهه ضمن البيئة المحيطة التي يحاول تحقيق النجاح فيها .

فعندما يستطيع الفرد ان يقيم كم التهديد الذي يتعرض له ، حينها يتمكن من ادراك العناصر المكونة للموقف الضاغط الذي يواجهه. ومن ثم يقوم بربط تلك العناصر بين بيئته المحيطة به وخبراته الشخصية، وبذلك يستطيع ان يفسر اسباب المواقف الضاغطة التي تعرض لها لذا اهتم (لازاروس) بعملية التقييم المعرفي لدى الافراد نتيجة لاهتمامه الكبير بعملية الادراك ، فالتقييم المعرفي يعد مفهوماً جوهرياً يعتمد على طبيعة الفرد، كما ويختلف تفسير تلك المواقف من شخص لآخر ، فالموقف الضاغط قد يشكل مصدر ازعاج شديد لشخص ما، بينما قد لا يكون كذلك لدى شخص اخر (عبد العزيز ، 2010 : 200) .

لذا يعد التقويم المعرفي ذات اهمية بالنسبة للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ومنها طلبة المرحلة الجامعية ، فهم بحاجة الى الوثوق في قدراتهم ومهاراتهم وشعورهم بالاستقلالية فهم يفضلون النشاطات والاساليب التي تسمح لهم بالتعبير عن انفسهم وتتيح لهم الفرصة للقيام بالسلوك بمحض ارادتهم لهذا ينبغي على التدريسيين مراعاة كيفية التعامل مع الطلبة واختيار انجع الاستراتيجيات والاساليب والابتعاد عن السلطة في التعامل لما لها من اثر سلبي على دافعيتهم للتعلم . اذ يرى مارليو (Marilou، 1994) ان الاحداث اليومية وتغيرات البيئة الخارجية سواء كانت سلبية ام ايجابية قادرة على التأثير في التقويم المعرفي للإنسان من خلال الضغط الذي تسببه هذه التغيرات والاحداث في البيئة وخصوصا اذا كانت سلبية ، اذ تولد عند الانسان احساس بالضعف تجعله يخطئ في تقويمه لسلوكه وقدراته

العقلية العليا والذي سوف يشعره بالفشل على نحو مستمر ويدرك ان فشله هذا وفقدانه لقدراته على النجاح في الماضي والحاضر ربما سيستمر معه في المستقبل دائما ، ومن ثم يتولد لديه احساس باليأس ويترتب على ذلك الاحساس بالسلبية وانخفاض في الدافعية ، وذلك ناتج عن تقويم معرفي خاطىء لقدراته (Marilou , 1994 : 20)

وأشار اتكنسون (Atkinson،1965) إلى حاجة الأفراد لتحصيل النجاح وتجنب الفشل. ويرى أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة ثلاثة. عند قيام الفرد بمهمة ما وهذه العوامل هي الدافع للوصول إلى النجاح واحتمالات النجاح والقيمة الباعثية للنجاح (توق وعدس، 1984: 146-147).

وتعد مشكلة ضعف التحصيل الاكاديمي من اهم المشكلات التربوية التي تواجه الجامعات وتعيق أداءها وبالتالي تؤثر في تقدم الطالب وتطور ادائه ونموه اكاديمياً، وهذا ما اكدته دراسة (بيدي، 2019). ومن هنا فأن تدني التحصيل الاكاديمي في اي مقرر دراسي او مجموعة منها يعد من اخطر انواع التدني والذي يؤدي بلا شك الى الانهيار في العملية التعليمية. (الاسطل، 2010: 27).

وبالرغم من أنّ الكليات التربوية تؤدي دورها في الإعداد للكوادر في الكليات التربوية الا أن هناك الكثير من النقد الموجه اليها في تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية وعدم موائمة الخريجين مع متطلبات المجتمع وقصور برامج الإعداد عن مواكبة التطورات العالمية (الاسدي، 2010 : 34).

ولإعداد الطلبة لإتقان مهنة التعليم ضمن الجانب التربوي والمهني ينبغي رفع مستوى تحصيلهم الدراسي في مختلف المقررات الدراسية التخصصية والتربوية وذلك من خلال استعمال استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة تثير دافعية الطلبة للتعلم وتراعي الفروق الفردية وتنمي مختلف جوانب التعلم والقدرات والمهارات لديهم (العزاوي ، 2019: 4) ، وذلك ان أي خلل في إعدادهم بالشكل المناسب والصحيح يمثل مشكلة حقيقية تسترعي الانتباه وتحويل

الجهود لمعرفة أسباب هذا الخلل بقصد معالجته وإيجاد الحلول والمقترحات المناسبة بشأنها(السامرائي ، 2010 : 5) .

وبناء على ما سبق، فقد اعدت الباحثة استبانة كما مبين في ملحق (2) قدمتها لعدد من اعضاء هيأة التدريس في كلية التربية للعلوم الانسانية قسم التاريخ وتضمنت ثلاثة اسئلة وكان السؤال الاول يتعلق بالسرعة المعرفية لدى الطلبة ونصه (هل يمتلك الطلبة عامل السرعة المعرفية؟) اما السؤال الثاني فيتعلق بالتقويم المعرفي ونصه (هل يمتلك الطلبة التقويم المعرفي؟) والسؤال الثالث ونصه (هل يؤثر كل من السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ؟) وقد كانت اجاباتهم متفاوتة بين ضعف امتلاكهم لتلك المتغيرات وامتلاكهم لها .

وفي ضوء ما تقدم ارتأت الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة، على عينة مهمة هي شريحة طلبة للمرحلة الجامعية اذ تُعد الفئة الواعية التي ينبغي تطويرها والحفاظ عليها كونهم يُعدون مدرسي المستقبل ، وبالتالي فإن نتائج البحث قد تساعد على إختيار أفضل السبل في توجيه الطلبة لتحقيق أهدافهم والوصول إلى غاياتهم المستقبلية، وعليه إنبثقت مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي؟:

– هل هناك علاقة بين السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وبين التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى؟

ثانياً : **اهمية البحث** :

تتسارع خطى التقدم العلمي والتكنلوجي بشكل كبير ومستمر ، فتواجه المجتمعات اليوم تحديات وتحولات اهمها الثورة المعلوماتية وثورة الاتصال ، فالحياة اصبحت اكثر تعقيدا مما كانت عليه سابقا ، وفي هذا السياق فأن العملية التربوية تقع في قلب هذا التغيير وفي صلب تلك المواجهة ، فعليه يجب ان نعد انسانا يستطيع ان يتوافق مع متطلبات الحاضر والمستقبل بأيجابياته وسلبياته (عياد وسعد الدين ، 2010: 175) .

ويشكل طلبة الجامعة القاعدة الأساسية الأولى في عمليات التغيير والتطوير والإسهام في أحداث التحولات الحضارية، ولمواكبة العصر الحالي الذي يمتاز بتسارع معرفي شامل في

جميع مجالات الحياة، تقع على عاتق المؤسسات التعليمية المساهمة بفاعلية في إعداد الأجيال بما يتناسب مع طبيعة المرحلة الراهنة وحاجاتها، فطلبة الجامعة يقومون بدور خطير وأساسي في بناء المجتمع في خضم الأحداث والمتغيرات التي أعقبت التغيرات الاقتصادية والسياسية وصولاً الى التقاليد والأعراف الاجتماعية التي أثرت بشكل سلبي على قدرات المجتمع ومؤسساته .

لذا يُعد الاهتمام بتنمية القدرات المعرفية لطلبة المرحلة الجامعية من اكثر متطلبات هذه المرحلة اهمية ، تعد المفتاح لإكساب الطلبة المعرفة والنجاح في حياتهم العلمية والعملية (ابو حطب ، 1996: 218)، وذلك ان الهدف الاساس من العملية التعليمية التعلمية تكوين جيل قادر على رسم اهدافه التي تلبي طموح المجتمع والعمل على تحقيقها من خلال احداث تغييرات مرغوبة في سلوك الفرد لذا تعد المرحلة الجامعية من ادق مراحل التعليم ، اذ يشكل طلبتها فئة تقف على مفترق الطرق (ابو عطية ، 1988: 405) .

تتضمن المعالجة المعلوماتية بعدين أساسيين هما: المعالجة الفعالة: وتشمل (المعالجة المعمقة والمعالجة الموسعة) مقابل المعالجة غير الفعالة وتشمل (المعالجة السطحية والمعالجة المحددة) وأن المعالجة المعمقة للمعلومات تساعدنا في تيسير الحفظ والتذكر ودوام التعلم وان المعلومات ذات المعنى هي التي تخزن في الذاكرة بعيدة المدى **(سعيد ، 2001 :83) .**

وان ما يقوم به الفرد من معالجة وعمليات وتمثيلات على المادة المستعملة يعتمد على ما لديه من خبرات وقدرات ومعارف ومعلومات في بنائه المعرفي (الطائي ،2003 : 4)

وتعد السرعة المعرفية من القدرات التي يجب على الطلاب تنميتها وتحسينها، فهي تساعد في تحسين قدراتهم في التركيز والانتباه، وتعزز قدرتهم على التفكير الإبداعي والحلول الجديدة.

فضلاً عن ذلك تساعد السرعة المعرفية الطلاب على التعامل مع متطلبات العصر الحديث الذي يتطلب الإجابة السريعة والمنطقية على التحديات المختلفة ، ويمكن للطلاب تحسين السرعة المعرفية من خلال القراءة الفاعلة وتعني القراءة بطريقة إبداعية من خلال

تحليل النص والفهم العميق لما يحتويه من معاني وافكار. والممارسة المستمرة للأنشطة الذهنية مثل الألعاب الذهنية وحل المشكلات المختلفة.(مصدر؟)

وتعد السرعة المعرفية لبنة من لبنات الاساليب المعرفية الحديثة نسبيا في مجالات الدراسات المرتبطة بالعمليات المعرفية العقلية في تطبيقاتها بمجال الفروق الفردية بين المتعلمين ولما لتطور البنى المعرفية من تأثير على الافراد فضلا عن حاجتهم الى كيفية التأقلم مع المستقبل فأن عليهم ان يتعلموا كيف يشكلونه ايضا (شريف ،والصراف ، 1987: 156) .

فهي تمثل الاداء المفضل لدى الفرد لتنظيم محيطه الخارجي كذلك خبراته المكتسبة بمعنى انها الاختلافات الفردية في اساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير ، كذلك ترتبط بالفروق الفردية وطريقة الفهم والحفظ واستخدام المعلومات . (نادية محمود ، 1982: 111).

ويرجع الاهتمام بالسرعة المعرفية باعتبارها سرعة ايجاد الحلول ، وايجاد المقارنات ، والتحديد السريع للنمط البصري او تعينه من بين عدة انماط بصرية ، واداء الاعمال البسيطة التي تتضمن عملية الادراك البصري وسيكون الامر منطقيا وطبيعيا ان يتفاوت الافراد في معدل الزمن الذي يحتاجونه في عمليات حل المشكلة ، اي ان الافراد يتفاوتون في سرعة ادراك الموقف أوفي حل المشكلة وقد يرجع السبب في ذلك الى اختلافهم في الاساليب التي يتبعونها في حياتهم . (الكيال : 2001 : 92) .

كما توصل (ديفز : Davis : 1944) الى اهمية السرعة المعرفية في تحليل القراءة الصامتة وقد اكدت نتائج ابحاثه مدى اعتماد هذه القدرة على الطلاقة اللفظية والتعبير اللغوي والاستدلال فضلا عن السرعة الإدراكية . فضلاً عن ذلك فأن للسرعة المعرفية اهمية كبيرة في التحصيل الدراسي ، وتعد متنبئا فاعلا بالنجاح الاكاديمي (سولسو ، 1996 : 227) .

كما تبرز اهمية السرعة المعرفية لارتباطها بأبحاث الذكاء ، لان ارتفاع نسبة الذكاء يرتبط بسرعة اداء العمليات المعرفية بينما يعني انخفاضه زيادة الزمن المستغرق في هذه العمليات وقد اكد هذا الامر العلماء والباحثون بأن الافراد الذين يمتلكون الذكاء العالي يتمتعون بسرعة معرفية عامة اكبر من اقرانهم العاديين ، وقد اثبتت الدراسات والابحاث بأن

المفحوصين من ذوي الذكاء العالي اسرع في اداء المهام الاختبارية من ذوي الذكاء المنخفض (Sawanson,2005:13) .

فضلا عن اهميتها في اداء الطلبة للمهارات الاكاديمية فهم يحتاجون في بعض المواقف التعليمية الى ان تكون استجاباتهم لهذه المواقف سريعة وخصوصا عند تعرضهم لمشكلات اكاديمية تتعلق بالعمليات المنطقية والجوانب الرياضية وحل المشكلات، اذ يختلف المتعلمون فيما بينهم في سرعتهم المعرفية للمعلومات ، فبعضهم يلجأ الى استعمال اصابعه عند استجابته الى احدى تلك العمليات ، او ينشغل بعضهم في التفكير قبل اعطائهم الاستجابة المناسبة بعضا من الوقت بينما يستجيب اخرون لمثل تلك المشكلات او غيرها بسرعة وبشكل صحيح (Salthouse,1994 :265).

وتعد العمليات العقلية (الإحساس، والانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر) من المحاور الرئيسة للتنظيم المعرفي للفرد، إذ ترتبط هذه العمليات وتتفاعل فيما بينها حتى أصبح من المتعذر أن نتصور نشاطات هذه العمليات في غياب احدهما، فالإحساس ما هو إلا عملية حصول الإنسان على معلومات تخص البيئة التي يتفاعل معها في الوقت الحاضر، ثم إدراكه لتلك المعلومات في حين يتمثل التذكر بحفظ المعلومات بتشكيلات متعددة **(اندرسون،2007 :300)**.

ولا بد للفرد ان يمتلك أساليب تقويمية لتحديد نقاط الضعف والقوة لديه لمواجهة تلك المشكلات وإيجاد البدائل الملائمة للتعامل معها والوصول الى الحلول الممكنة وفقاً للقدرات المعرفية والمهارات التي يمتلكها .

ويمكننا أن نتصور مدى أهمية تقويم الفرد لقدراته حيث يرى الكثير من المختصين في علم النفس المعرفي أنه ينبغي تطوير التقويم المعرفي الذي يستهدف تقويم قدرات الشخص ، هذه القدرات التي تمكن الفرد من إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه للوصول إلى تحقيق الذات وبناء الإنسان السليم (Rote,2013: 32) .

ويرى (ريان وديسي Ryan& Deci 1985)، أن التقويم المعرفي يساعد الفرد في الوقوف على أخطائه و إخفاقاته , إذ يلجأ الفرد إلى تقويم قدراته وسواء أكان هذا التقويم ايجابياً أم سلبياً , فالإفراد الذين يكون التقويم المعرفي لذواتهم وقدراتهم ايجابيا فأنهم بالتالي

سيكونون قادرين على النجاح في حياتهم ، أما إذا كان التقويم المعرفي سلبياً فأنهم لا يستطيعون تجاوز العقبات التي تواجههم (Segall,2009 :7) .

لذا اكدت دراسة ستران (Straan, 2013) على ان افتقاد الشخص للتقويم المعرفي يولد تناقضاً في بنائه المعرفي مما يجعله في حالة عدم الاتزان, اذ انه يسعى الى اعادة الاستقرار الذاتي بكل الوسائل لكي يستطيع التوافق مع الواقع وحاجاته مما يجعله معرضاً للوقوع في الاخطاء ويجعل عملية التوافق غير ممكنة لديه فكلما تعرض الأنسان الى ضغوط خارجية ايجابية او سلبية حاول استيعاب تلك الضغوط عن طريق إعادة تقويم امكانياته الذاتية (Straan, 2013: 40).

ويرى (الدردير ، 2004) أن الإفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في التقويم المعرفي يكون لديهم سيطرة وإدارة قوية لجوانب حياتهم الانفعالية وسلوكهم ويفضلون ترتيب حياتهم وحديثهم قبل أن يخاطبوا الآخرين وإنهم لا يتركون الأشياء للصدفة (الدردير ، 2004 : 45) وأشار موريسون Morison إلى أنّ التقويم المعرفي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتفكير الفرد (Morison,2011:35) .

وعند اصدار الإفراد أحكامهم وتقويمهم يميلون إلى استعمال المعلومات التي تصل إلى العقل بسرعة وبطريقة ألية وهي ما تسمى بالمعلومات الأكثر قابلية للاسترجاع وهذه القابلية للاسترجاع يحددها إلى حد كبير حجم التغطية المتعلقة بها فالقضايا التي تحظى باهتمام كبير من المحتمل أن تأتي إلى عقل الفرد بطريقة مختصرة وان تشكل أحكامه وسلوكياته موضوع التقويم (Gilens,1998 :50).

وفي دراسة أجراها شيلدون Sheldon 1995 استهدفت تعرف العلاقة (بين الإبداع والتقويم المعرفي) أجريت الدراسة على عينة مكونة من (113) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة (إحصائية بين الإبداع والتقويم المعرفي) (Sheldon,1995:25) .

ويرى (كراتهول Krathwol 2009) أن التقويم المعرفي هو من أهم الأركان المكملة للقدرات العقلية لدى الفرد وهو الأداة التي يستعملها الفرد لتنمية قدراته وهو يعتمد على مدى

توقع الفرد لأفعالهِ وسلوكياتهِ وقدراتهِ التي يمتلكها ، وان مستوى المهارة الأعلى لدى الفرد يجب أن يتضمن التقويم المعرفي ولاسيما الأعمال التي يقوم بها الفرد وقدرته على القيام بهذه الأعمال (اديب ،2013 : 169).

ويشير (Poller,2013) إلى أنَّ عملية التقويم المعرفي تشير إلى معرفة مدى صحة سلوك الفرد أو خطأه ومعرفة مدى كفاءة الفرد ، وتؤكد الدراسات أن التقويم المعرفي جزء أساسي ومهم في العمليات العقلية العليا بأكملها بدءاً من التخطيط والمراقبة والتفكير وفي كل خطوة من خطوات العمل وهي عملية مستمرة يقوم بها ليحقق البناء الصحيح لشخصيته وتحقيق وتنظيم ذاته (Poller,2013 :61).

ولابد من الإشارة هنا الى أهمية التنظيم الذاتي الذي يُمكن الافراد من قيامهم بالتقويم المعرفي لسلوكياتهم و لقدراتهم العقلية العليا، وان الافراد يحتاجون الى الكثير لكي يتعلمون وذلك من خلال تعرفهم علـى قدراتهـم وتقويمهـم الصحيـح لتلك القدرات فبهذا يكونون قـد بدأوا بخطوات النجاح فـي حياتهم (Amabile, 1996: 91).

اذ يمثل تنظيم الذات قدرة الفرد على التخطيط لسلوكياته الخاصة بالتذكر وتقويمها وتوجيهها . (Barker& Olson,2001:59) . في حين يرى (دردرة ،2008) ان تنظيم الذات من العمليات المرغوبة وذلك بسبب تأثيرها الايجابي على السلوك في اكتساب المهارات (دردرة ، 2008 : 59).

ويشير(Achenbach ,1978) إلى أنَّ تنظيم الذات هو مؤشر للأنشطة المعرفية التي تساعد الفرد على ربط المعلومات تحت عنوان مختصر او انتقاء فكرة رئيسة او مبدأ اساسي فضلا عن تنظيم بيئة الفرد بما يجعله يصل الى درجة التمكن وذلك يحتاج الى المزيد من الجهد العقلي (Achenbach ,1978:521).

فالأشخاص يصدرون حكمهم اولا بالتقويم ومن ثم يجرون تحسينات وتعديلات على عملهم ويقارنون هذه التحسينات والتعديلات بالمستويات او بالمعايير مرة ثانية وعملية تحسين القدرات والتعديلات وتطويرها نحو الافضل ويطلق علماء النفس المعرفي على هذه العملية التحويل او التغيير المعرفي (Mace & et al, 2001: 537).

وتنبثق أهمية امتلاك التقويم المعرفي كونه يعطي للفرد دوافع تساعده في تحقيق اهدافه وتحقيق النجاح الذي يسعى اليه، والفرد ذو التقويم المعرفي يكون متفوق في التعليم وتكون لديه القدرة على التحكم في سلوكياته ولديه قدرات لفظية عالية ويكون ناجحاً في التواصل مع الاخرين وفي اداء اعماله (Ryan & Deci, 2000: 69).

وان تغيير وتطوير واقع التعليم وتحسين مستوى التحصيل الاكاديمي للطالب يبدأ من الاهتمام بقدراته العقلية والمعرفية التي تشكل اساس العملية التعليمية (العتوم ,2004 : 261) . ويساهم التحصيل الاكاديمي بالكشف عن مدى نجاح او فشل العناصر المشاركة في العملية التعليمية التعلمية فضلاً عن معرفة مدى تحقيق الطلبة لأهدافهم التعليمية وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في مستوى ادائهم ، اذ انه يقوم بتقويم مدى تقدمهم ويساعدهم في تنمية قدراتهم المعرفية ومهارتهم ومعارفهم الدراسية (Devs &Qiqieh:2016:148).

واهتم المختصون في مجال التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة المتعلم الدراسية فهو ناتج عما يحدث داخل المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم والمعرفة.(الجلالي،2011: 21).

ويشمل التحصيل في إطاره الواسع اكتساب بنى المعرفة وعمليات التفكير فضلاً عن الاتجاهات والقيم كما يحدد التحصيل إلى درجة غير قليلة القيمة الاجتماعية للفرد فهو مؤشر من مؤشرات الطبقة الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح إلى بلوغه الفرد (النبهان،2013 : 166)

وإن تحقيق مستوى التحصيل المرتفع يعتمد على عوامل كثيرة منها: الجهد الذهني الذي يبذله الفرد في المواقف التعليمية والعادات الدراسية الصحيحة وكذلك مستوى الدافعية لدى المتعلم (النور، 2008: 427).

ولأهمية التحصيل اهتمت الدراسات الحديثة بالخصائص المختلفة التي تميز الطلبة سواء أكانت هذه الخصائص جسمية أم انفعالية أم اجتماعية أم عقلية، فاهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين تحصيل الطالب وبين بعض الخصائص الشخصية التي تميزه، سواء اتخذ هذا التفوق صورة العبقرية أي القدرة على الإنتاج الابتكاري، أو أتخذ صورة الموهبة، أو المستوى العقلي المرتفع. (المعايطة، 2000 :61).

اذ يُعد من أهم الموضوعات التربوية التي شغلت أذهان الكثير من الباحثين والمربين، نظراً لارتباطه بكثير من المتغيرات بعضها معرفية وبعضها انفعالية وبعضها الاخر مهارية ، ولأهميته في نجاح المتعلمين ومتابعة مسيرتهم التعليمية (احمد ، 2010 : 89) ، ومن هنا عد التحصيل أساساً للحكم على قُدرات الطلبة وإمكاناتهم الدراسية في المواد الدراسية المختلفة مُحدَّداً ومؤشراً مُهماً لتحديد مُستوى المزايا والأدوار التي يستحقها الطلبة ومصدر رئيس للتغذية الراجعة حول مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (Glenn, 2012 :49)

وينتج التحصيل عما يحدث في المؤسسة التعليمية من (مدخلات–عمليات – مخرجات) فتمثل المدخلات كافة العناصر المشاركة بالعملية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية اما العمليات فهي تمثل التفاعل بين هذه العناصر وكيفية التفاعل والتواصل فيما بينها وصولاً الى عملية المخرجات التي تتمثل بالطالب ومستوى تحصيله الدراسي والذي يُعد احد جوانب التقويم سواءً للطالب أم للعملية التعليمية بمختلف عناصرها ، وتستدل الباحثة مما سبق أنَّ للتحصيل الأكاديمي أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يتعرض له الطالب من عمليات تعلم متعددة ومتنوعة لمهارات ومعارف ومفاهيم ومبادئ مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي وأنَّ الطالب يستطيع عن طريق التحصيل الانتقال من مرحلة الى أخرى وصولاً الى اختيار الوظيفة الملائمة التي تتناسب مع قدراته المعرفية ومهاراته التي يمتلكها والاستمرار بالحصول على العلم والمعرفة. (الباحثة)

وتتلخص اهمية البحث الحالي من خلال الاتي :

1. أهمية السرعة المعرفية لعينة البحث الحالي في الكشف عن الفروق الموجودة بين الافراد في السرعة في تقديم الاستجابة للمواقف المختلفة التي تواجههم بشكل يومي.

2. أهمية التقويم المعرفي لعينة البحث الحالي فهو طريقة لتقويم قدراته وسلوكه وانفعالاته أستناداً الى وعيه وهو عملية تحدث بصورة منظمة لدى الافراد.

3. اهمية التحصيل الاكاديمي لعينة البحث للانتقال من مرحلة تعليمية الى أخرى والحصول على فرصة عمل ، والمعيار الاساسي الذي يقاس به نتاج الطلبة.

4. ندرة الدراسات على حد اطلاع الباحثة التي درست العلاقة بين السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وبين التحصيل الاكاديمي.

5. أهمية المرحلة الجامعية لما تمثله من اعداد وتأهيل للكوادر الوظيفية للقطاع العام والخاص.

ثالثاً: **اهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

1. مستوى السرعة المعرفية لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

2. دلالة الفروق الاحصائية في السرعة المعرفية لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث) والمرحلة الدراسية .

3. مستوى التقويم المعرفي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

4. دلالة الفروق الاحصائية في التقويم المعرفي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث) والمرحلة الدراسية .

5. التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى.

6. العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

7- دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور . اناث) والمرحلة الدراسية .

8. العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

9. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى تبعا لمتغير الجنس (ذكور , اناث) والمرحلة الدراسية .

10 . مدى اسهام السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .

رابعاً : حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :-

1. الحدود المكانية: قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة ديالى
2. الحدود الزمانية: العام الدراسي (2022 ـ2023)
3. الحدود البشرية: عينة من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة ديالى للمرحلة الاولية الدراسة الصباحية.

الحدود الموضوعية: اختبار السرعة المعرفية ، مقياس التقويم المعرفي، التحصيل الاكاديمي.

خامساً : تحديد المصطلحات

اولا : السرعة المعرفية (coqnitiv temo)

1. عرفها كل من : كاجان (kagan ,1971)

هي البعد الذي يصف زمن استجابة الفرد ونوعية الاداء عندما يواجه مشكلة ما لها عدة بدائل كحلول فبعض الافراد يكونون اندفاعيين ،اي انهم يتخذون قرارهم بسرعة لذا فهم يرتكبون الكثير من الاخطاء اما المتأملون فهم الذين يطيلون التفكير بشكل زائد في سبيل صحة فروض الحل .(kagan ,1971:22) .

2. عرفها مسك (messick) 1976: السرعة المعرفية بأنها : الفروق الفردية في اساليب الادراك والتذكر والتخيل والتذكير وترتبط بطريقة الفهم والحفظ واستخدام المعلومات .

3 .بينما يرى جيلفورد (Guilford, 1980) السرعة المعرفية: هي عملية تشمل الوعي بالمعلومات او اكتشافها اكتشافا مباشرا او اعادة اكتشافها او التعرف عليها وتشمل عمليات التعلم والذاكرة

التعريف الاجرائي : سرعة استجابة الطالب من عينة البحث لمثير ولموقف ما مقاساً خلال استجابته على اختبار السرعة المعرفية المعد لغرض تحقيق اهداف البحث الذي اعدته الباحثة .

ثانيا: التقويم المعرفي (Cognitive Evaluation)

تعريف التقويم المعرفي اصطلاحا /عرفه كل من : يحذف واحد

1. ريان وديسيٌ (Ryan & Deci, 1985)

(اسلوب الفرد لتقويم افعاله استنادا الى قدرته وكفايته ووعيه ودرجة استقلاليته)

ديبي Debbie 2007 :-

(طريقة الإنسان في تقويم قدراته وسلوكياته من اجل تخطي العقبات التي تعترضه) (Debbie , 2007 :4) .

3 . هولت Holt 2011 :-

(أسلوب في تقويم ما يقوم به من أفعال استناداً إلى قدراتهِ لتحقيق أهدافه بصورة منظمة) (Holt , 2011 :36) .

التعريف الاجرائي للتقويم المعرفي : هو اسلوب الطالب من عينة البحث في تقويم قدراته وسلوكياته خلال استجابته على المقياس المعد لغرض تحقيق اهداف البحث الذي اعدته الباحثة.

ـ تبنت الباحثة تعريف, **ريان وديسيٌ** (Ryan & Deci, 1985)

ثالثا : تعريف التحصيل الاكاديمي :

1. عرفه كل من (الخليلي والسويدي , 1997): بأنه النتيجة النهائية التي توضح مستوى الطالب ودرجة تقدمه بتعلم ما يتوقع منه ان يتعلمه (الخليلي والسويدي ، 1997 : 6)

2. (ابو علام ,2000):بأنه درجة اكتساب الطالب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريسي معين(علام 2000 : 306)

3.(سعيد,2001) : المستوى الذي يحققه الطلاب في نهاية كل سنة من خلال النتائج المحصل عليها من الامتحانات التي يقدمها الاساتذة .(سعيد، 2001 : 72)

4. (باشا2010) : المستوى الذي وصل اليه الطالب الجامعي في تحصيله لجميع المقررات الدراسية ، ويستدل على ذلك من المجموع (باشا ، 2010 : 34) .

التعريف الاجرائي للتحصيل الاكاديمي : معدل الدرجات التي يحصل عليها طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة ديالى في المواد الدراسية التي درسها في اثناء السنة الدراسية والتي يحصلون عليها عن طريق تقويم الاساتذة لأدائهم الدراسي على الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض والتي تطبق عليهم في نهاية العام الدراسي .

قسم التاريخ :

أحد أقسام كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى الذي أسس في عام (1995–1996) وهو بناء تنظيمي علمي يسعى لتفعيل منظومة المعرفة ومدة الدراسة فيه أربع سنوات، ويُمنح المتخرج فيه شهادة البكالوريوس في التاريخ، ويضم القسم كادر علمي يتميز بالكفاءة العلمية، والمقدرة العالية في إيصال العلم والمعرفة إلى عقول الطلبة الذين وجدوا فيها ما يلائم حاجاتهم إلى العلو والرقي بعيداً عن مواطن الجهل وظلماته (العزاوي ،2017 :8) .

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول : اطار نظري

- مقدمة في السرعة المعرفية
- نظريات في السرعة المعرفية
- مقدمة في التقويم المعرفي
- نظريات في التقويم المعرفي
- مقدمة في التحصيل الاكاديمي

المحور الثاني- دراسات سابقة

اولا : دراسات تناولت السرعة المعرفية

ثانيا : دراسة تناولت التقويم المعرفي .

المحور الاول – اطار نظري .

اولا : السرعة المعرفية :

المقدمة :

يتأثر مسار التطور العام للمجتمعات وطبيعته إلى حد كبير بالنمو المتزايد لمعدلات الاكتشافات العلمية ، ولأجل مجاراة هذا النمو المستمر فقد أصبح لزاما على الإنسان استعمال عملياته العقلية بكفاية تتناسب وحجم هذا التطور ، وهذا يتطلب الاهتمام بعملية التعلم والأساليب المعرفية المستعملة فيه ، لأنها أساسية في الحياة ، وما دام المجتمع يملي علينا التفكير في مشكلات الحياة ، فأن هدف التعليم هو تطوير هذه الحياة (الجنابي ، 1992 :5).

ويتصف هذا العصر بالتطور علما ومعرفة وتطبيقا ، وبديهي ان يكون هذا العصر منتجا لعلاقات معقدة يزاد إلى تعقيده التقني، مما يتطلب امتلاك الكثير من المعارف والمعلومات لمواجهة مشكلات الحياة بعقلية تتقبل التجديد والتطوير بمستوى من التروي والصبر وفحص المفردات والمتغيرات التي تواجه الفرد (سلامة ، 1984: 184) .

ونبع التنظير للسرعة المعرفية من دراسات كاكان وزملائه (Kagan,1965)، إذ بدأت دراساتهم حول اسلوب تكوين المدركات، وكان كاكان أول من قدم وصفاً للسرعة المعرفية في المواقف التي تتضمن استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين، إذ يتعين على الفرد ان يتخذ قرارا" من بين البدائل المتاحة امامه، ويرتبط الأساس النظري لمفهوم السرعة المعرفية بحل المشكلة، إذ يشير الى مدى تأمل الفرد للوصول الى حل صحيح للمشكلة التي تصادفه (الفرماوي، 1987: 155).

ولم يعد من أهداف التربية في عصر المعلومات، ان يحصل الطالب على المعرفة فحسب ، بل أصبح هدفها اكتساب الفرد المهارات اللازمة للوصول إلى المصادر الأساسية، وعلى هذا الأساس اهتمت معظم الدول المتقدمة بالتربية النوعية لتلامذتها في عصر

المعلومات التي تهتم بتجويد محتوى التعليم ، وبإطلاق القدرات الابداعية لديهم (عبد الدايم ، 2001 :22).

إن معرفتنا لعادات الطلبة الدراسية والأساليب المستعملة في معالجة المعلومات يسهم في فهم الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها بعضهم، كما يوفر الأسس الموضوعية التي تكفل التغلب على هذه الصعوبات أو التخفيف منها. فضلاً عن أن رصد الواقع السايكولوجي والتعليمي لطلبتنا هو إضافة لرصيدنا المعرفي (جابر، ومحمد، 1984 :84).

أصبح الاهتمام بالتطور المعرفي من أهم مميزات هذا العصر، فقد تبلور ما يطلق عليه بعلم النفس المعرفي أو الاتجاه المعرفي أو المدرسة المعرفية بوصفه أحد اتجاهات علم النفس المعاصر، واذا ما القينا نظرة على مساحة الاتجاه المعرفي في ميدان علم النفس سنجد ان هذا الاتجاه يمتلك مفاتيح المستقبل القريب في ميدان المعرفة النفسية من خلال تنامي هذا التوجه في أوربا وأمريكا (نعمان ، 1993 :1).

وتعد السرعة المعرفية لبنة من لبنات الاساليب المعرفية الحديثة نسبيا في مجال الدراسات المرتبطة بالعمليات العقلية وتطبيقاتها في مجال الفروق الفردية بين المتعلمين. وقد تعددت الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية كون ان التعرف عليها وتحديدها لدى المتعلم قد يسهم بدرجة كبيرة في توفير ظروف تعليمية افضل بالنسبة لفرد أو مجموعة من الافراد (شريف ، والصراف ، 1987 :156).

ويتفق ريان وديسي (Ryan&Deci, 1985) مع الاتجاه المعرفي على ان سلوك الانسان يتحدد من خلال تفكيره واهدافه ومعتقداته وايضا عبر تقويمه المعرفي, كما ان لدى الانسان حاجات لفهم البيئة والشعور بالكفاية والتعامل مع العالم من حوله (Bruning&etal, 1995: 25) وان الانسان يعمل بنشاط ويجد ورغبة للوصول الى الفهم الجيد للمواقف التي تعترضه لذلك يلجأ الى التقويم المعرفي من اجل تنمية قدراته العقلية العليا وسلوكياته مما يساعده على النجاح في مهامه التي توكل اليه, وحتى يشعر الافراد بفاعلية ذاتهم وقدراتهم على النجاح في الحياة وتحقيق الاهداف (Thompson, 2000: 81).

ونركز هنا على المرحلة الجامعية التي تعد من المراحل الخصبة لدراسة الابداع واكتشاف المبدعين:

إذ يرى بياجيه إن الهدف الأساس من التربية هو خلق افراد قادرين على صنع أشياء جديدة ولا يقومون بتكرار ما صنعته الاجيال السابقة، أفراد مبدعين، مبتكرين ومكتشفين (Fisher, 2001 : 33) . ومما لا شك فيه ان هذا النوع من الافراد الذي ذكره بياجيه، يحتاج الى تربية من نوع خاص، الا وهي التربية الابداعية التي يكون هدفها خلق الافراد المبدعين في المجتمع، من خلال الكشف عن طاقاتهم الابداعية وتنميتها وتطويرها. وتوجه هذه التربية اهتمامها وأساليبها وأنشطتها إلى المبدعين، ولا يخفى على احد ضرورة وجود الافراد المبدعين في المجتمع لانهم يكونون رأس مال قومي وانساني يسهم في أثراء التراث البشري وتقدم الإنسانية وازدهارها.(الباحثة)

مفهوم السرعة المعرفية (Cognitive Speed)

إن مصطلح السرعة المعرفية العامة يستخدم في الأدبيات بشكل غير مقيد، دون تمييز بينه و بين بعض المعاني الممكنة لهذا المصطلح، وهناك مفاهيم عدة تقترب من هذا المفهوم.

وتستعمل في الأدبيات لتشير إلى البناءات المقاسة عن طريق أداء مهمات ذات متطلبات معرفية دنيا، وتكون فيها سرعة الاستجابة هي الأولى التي تشمل السرعة المعرفية (Cognitive Speed)، والسرعة العقلية(Mental Speed) والسرعة الإدراكية (Perceptual Speed) وسرعة رد الفعل (Reaction Speed) وبذات الوقت الذي لا يوجد فيه حد فاصل بين هذه المصطلحات فإن بعضها يعد قدرات فرعية للسرعة المعرفية العامة ، ذلك أن البحث في مجال السرعة المعرفية العامة كشف عن وجود هذه القدرات الفرعية المختلفة، والتي تقع ضمن السرعة المعرفية العامة :-

أ- السرعة الإدراكية مثلاً يقصد بها القدرة على البحث السريع ومقارنة الأنماط أو الرموز البصرية.

ب –العد الظاهري الذي يقصد بها القدرة على الإشارة والتعرف على الأعداد أو الأرقام فضلاً عن العمليات الحسابية الأساسية بسرعة ودقة.

ج: (معدل تناول الاختبار أو سرعة رد الفعل ويقصد به القدرة على تنفيذ المهمات السهلة أو المهمات التي تتطلب قرارات بسيطة بسرعة (Mangen,2012 : 30).

ويعود الفضل لجهود العالم الهولندي دوندور (Dondor, 1868)، لفهم وقياس سرعة العمليات العقلية المعرفية)، من خلال تطبيقه للمنهج الطرحي الذي يقيس العمليات العقلية، وهذا المنهج يعني تقسيم زمن الرجع أو زمن ردّ الفعل إلى سلسلة من العمليات اللازمة لأداء استجابة لمهمة معينة (Musch& Reips,2000:22) ، وثم جاءت بعد ذلك محاولات ستيرنبرغ لقياس سرعة معالجة المعلومات عن طريق مهام فحص الذاكرة، إذ قام بتقديم مجموعة من الأرقام للمفحوصين، ثم يقدم رقما" معينا"، وعلى المفحوص أن يقرر وبأسرع ما يمكنه فيما إذا كان هذا الرقم موجودا" في القائمة أو غير موجود، إذ قام ستيرنبرغ بقياس العلاقة الخطية بين زمن رد الفعل وحجم الموجود من القائمة في الذاكرة (Sternberg,2001:140)، ومن ثم قام كلا من بوسنر وميتشل (Bosner& Mechel, 1967) بقياس السرعة العقلية وذلك عن طريق مهمة مطابقة الحروف (Letter matching task)، إذ يقدمان للمفحوص حرفين في وقت واحد وعليه أن يعرف وبسرعة فيما إذا كان هذان الحرفان مختلفين أو متطابقين من حيث الهوية الاسمية والفيزيائية (Fabio,2005: 52)، وقد كثر الجدل حول موضوع السرعة المعرفية العامة فيما إذا كانت شبيهة بالذكاء أم هي متضمنة منه؟ وإن الإجابة عن تلك التساؤلات تعتمد بشكل جزئي على من يجيب عنها، فمثلاً إن بعض علماء النفس ناقشوا هذا من حيث أن السرعة المعرفية لا يجب عدها معياراً للحكم على الفرد الموهوب، فيما يرى آخرون أنها من العناصر المهمة ذات العلاقة بمفهوم الموهبة، ويؤكد آخرون أن السرعة المعرفية تعد عنصراً مهماً من عناصر الذكاء أو عاملاً مهماً من عوامله Mangen 2012:30)، وأن ما يفسر العلاقة الارتباطية بين الذكاء والسرعة المعرفية العامة، هو أن كافة العوامل أو القدرات الفرعية تندرج ضمن عامل السرعة المعرفية العامة (Gs)، إذ يدل هذا العامل على قدرة الفرد على أداء المهمات البسيطة بسرعة ، ولهذه القدرة أهمية ثانوية حينما يراد التنبؤ بالأداء أثناء

عملية التعلم واكتساب المهارات، بيد أن هذه القدرة لها قيمة تنبؤية عالية بالأداء البارع حينما يكون الفرد عارفاً بكيفية أداء المهمة، فعندما يكون الفرد على علم بكيفية الأداء فهذا بالتأكيد سيحدث اختلافا" بينه و بين فرد آخر يكون عالماً أيضاً بكيفية أداء تلك المهمة، فقد نجد شخصاً ما يسترجع بشكل أسرع بعض الحقائق الرياضية، بينما نجد شخصاً آخر يحتاج وقتاً أطول في التفكير بالجواب، وقد يلجأ إلى استعمال أصابعه للوصول إلى الحل، فقد يتساوى فردان في دقة اتمامهم للمهمات، لكنهما يختلفان في سرعتهما المعرفية للمعلومات، فاختلاف الأفراد في السرعة المعرفية العامة غالباً ما يُعزى إلى اختلافهم في الذكاء (Schneider 2012:5).

ويدل مصطلح السرعة المعرفية العامة على قدرة الفرد في تنفيذ العمليات العقلية الضرورية في التعامل مع المهمات المعرفية، وبمعدلات زمنية متباينة (Connor& Burns, 2003:718) وهي تعني القدرة على التفحص السريع وتركيز الانتباه والتمييز بين المعلومات البصرية المتتابعة، كما تتطلب نوعاً من القدرة على التخطيط والإصرار ، فهي تتأثر بالدافعية وصعوبة العمل تحت ضغط الوقت، زيادة على التنسيق الحركي (Mascolo,2006:13).

ومنذ أن أصبح علم النفس له مناهجه وموضوعاته وأهدافه فأنه تم دراسة فروق الأفراد في سرعة أدائهم الحركي والحركي النفسي ، إن في سرعة حل المشكلات أو في سرعة العمليات والوظائف المعرفية . ويؤكد فيرنوكس (Furneaux) أن السرعة تعد أحد المصادر للوقوف على الفروق الفردية (Ryan & Deci, 1985: 72).

وإذا كانت عملية حل المشكلات تتطلب مجموعة من العمليات المستقلة لها هذه الخصائص الثلاث ، فإذا كان الإدراك مسؤولا عن الإحاطة بمعطيات المشكلة والحل ، يشاركه في ذلك وظائف أخرى هامة مثل : الانتباه ، والتذكر بأنواعه ومستوياته . وسيكون الأمر منطقيا وطبيعيا أن يتفاوت الأفراد في معدل الزمن الذي تحتاجه هذه العمليات ، وكذلك سيتفاوتون في المدة التي يمكثونها في أداء هذه المهام (الصبوة ، 1990: 16).

ويرجع اهتمام البحوث في مجال القياس النفسي بالسرعة المعرفية عدهاا سرعة إيجاد الأشكال ، وإجراء المقارنات ، والتحديد السريع للنمط البصري أو تعيينه من بين أنماط بصرية ، وأداء الأعمال البسيطة التي تتضمن عملية الإدراك البصري ، وكذلك تأثيرها في الأداء على بعض

العمليات المعرفية كالتفكير ، والتذكر ، والإدراك والانتباه والقدرات العقلية ، لدرجة أن (كنز و(لونارد (kinz and Loonrid) يرى كل منهما أن هذا العامل (السرعة المعرفية) يوجد في جميع القدرات العقلية ، ولكن في مستوى معين كل قدرة . (علي والكيال ، ٢٠٠١ : ٦٢)

ولقد أوضح التراث البحثي لهذا العامل أن هناك ثمة علاقة بينه وبين سهولة الاختبار العقلي ، فقد أوضح شيفر (Cheafer) أن هذا العامل يظهر بوضوح أسئلة منخفضة الصعوبة ، وذكر فرختر (Fruchter) أن اختبار المفردات متوسطة الصعوبة إذا استعملت مع طلاب الكلية فأنها تقيس عامل السرعة المعرفية ، ولكنها تقيس العامل الاستدلالي مع أطفال الابتدائية . ويشير كاهن (Khan) إلى أن خبرات التعلم يمكن أن تخطط بحيث يؤدي إلى زيادة وضوح هذا العامل ، وقد وجد زيمرمان (Zimmer man) أن السؤال الذي يجيب عنه فرد باستعمال القدرة المكانية ، يجيب عنه آخر عن طريق السرعة الإدراكية . (عمر ، 1985: 10).

تفسيرات السرعة المعرفية :

1- الفريق الأول :- أكد على الدقة (Accuracy) بوصفها مؤشرا إجرائيا يمكن أن يعرف بها أسلوب التأمل –الاندفاع ،ويؤيد هذا الاتجاه نتائج دراسة فكتور وآخرين . . (Vector, et al,1985) إذ أشاروا إلى أن الدقة هي المتغير ذو العلاقة الدالة بالسلوك لدى المفحوصين ، فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الاندفاعية السلوكية ، وعدد الأخطاء لدى البنين والبنات والعينة الكلية ، بينما لم ترق معاملات الارتباط بين الاندفاعية السلوكية والزمن على مقياس (KRISP) لمستوى الدلالة إحصائيا .

٢ – الفريق الثاني :– أكد على زمن سرعة الاستجابة (Latency) كمؤشر إجرائي يمكن أن يعرف به أسلوب التأمل –الاندفاع ، ويؤيد هذا الاتجاه زيكينكر وآخرون (Zeliniker, 1977 ,et al,) استنتاجا استخلصاه من نتائج عدة دراسات ، وهذا الاستنتاج مؤداه أن الفروق الفردية بين الأفراد في الأسلوب المعرفي التأمل – الاندفاع تنشأ من الفروق في التحليل الإدراكي الذي ينعكس في مؤشر زمن سرعة الاستجابة ، بينما مؤشر الدقة يعتمد على المهمة المستعملة (الصاوي ، 1998: 27) .

3 – الفريق الثالث :– أكد على كل من الدقة وزمن سرعة الاستجابة كمؤشرات سايكومترية ويمثل هذا الاتجاه "كاجان وكوجان" (1970) إذ ذكرا في تعريفهما لأسلوب التأمل – الاندفاع أن هذا البعد يتجدد إجرائيا بواسطة السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد إلى الحل الصحيح (Kagan & Kogan, 1970 :1313) ويذكر "ميسر" (1976) أيضا في تعريفه لهذا الأسلوب المعرفي أنه يتضمن زمن سرعة الاستجابة وعدد الأخطاء (1026 : 1976 , Messer) ويتضح مما سبق أن المؤشرات السايكومترية للسرعة المعرفية تتمثل في السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد للحل الصحيح ، والبرهان على ذلك أن جميع الأدوات التي تستعمل في تشخيص هذا الأسلوب المعرفي تتضمن هذا المؤشر الثنائي .

مكونات السرعة المعرفية :

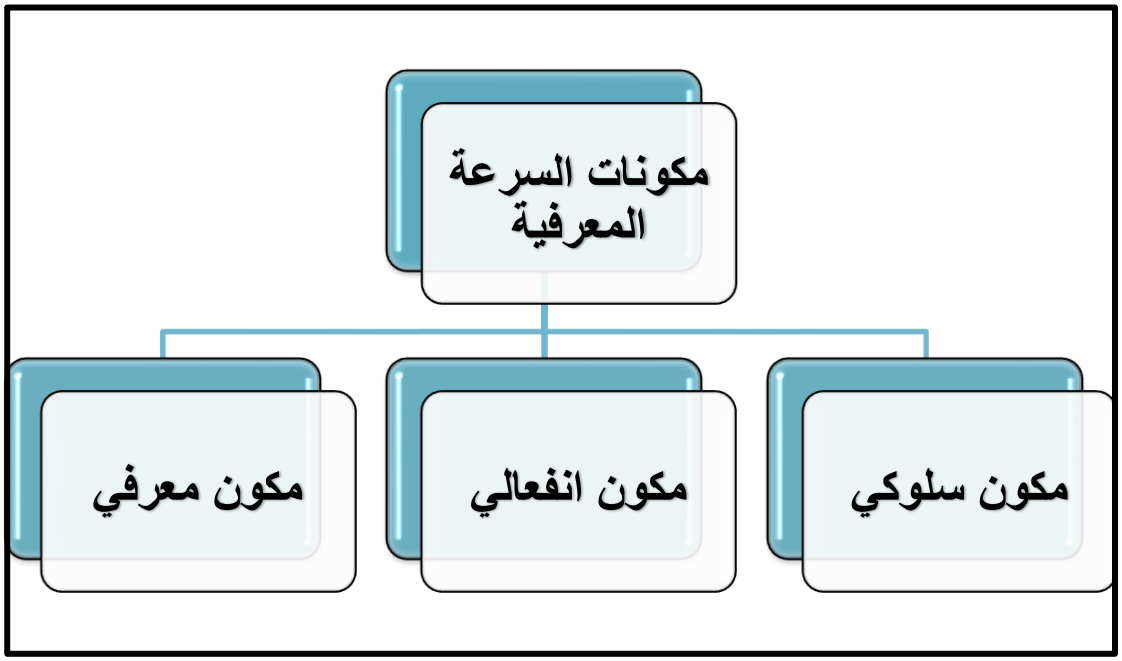
مكونات السرعة المعرفية العامة (General Cognitive Speed Component)

تتركب السرعة المعرفية من ثلاثة مكونات تحدد معاً الكيفية المعرفية في تفكير الفرد، وهي:

1. **المكون المعرفي (Cognitive Component)** وهو المكون الذي يعني بمعرفة الشخص ووعيه بأسلوبه المعرفي.

2. **المكون الانفعالي (Affective Component)** وهو المكون الذي يشير الى مشاعر الشخص التي ترافقه أثناء التعامل مع الموقف.

3. **المكـون السـلوكي (Behavioral Component)** وهـو المكـون الـذي يخـتص بالسلوكيات التي تلازم الأسلوب المعرفي أو ينجم عنه (العتوم، 288:2004)



الشكل (1) يوضح مكونات السرعة المعرفية (اعداد الباحثة)

المجالات التي تتأثر بالسرعة المعرفية :

إن الفرد الذي يظهر مستويات منخفضة من السرعة المعرفية، فإن تأثيرات هذه المعالجة البطيئة للمعلومات تقع ضمن عدة مجالات أو مناطق وظيفية هي :-

1- المجال الأكاديمي :

إن السرعة المعرفية المنخفضة يمكن أن تؤدي إلى عدة أنواع من المشكلات هي:

أ. البطء في تنفيذ المهمات الأكاديمية البسيطة.

ب. البطء في اكتساب المواد الجديدة.

تـ ـ الجهد العقلي أو الإرباك أثناء التعامل مع المتطلبات الأكاديمية المعقدة.

ثـ ـ الحاجة إلى وقت إضافي اثناء تنفيذ المهمات الإلية.

جـ ـ صعوبة اتخاذ القرارات الصحيحة.(Mangen2012)

- المجال الاجتماعي:

إن البطء في السرعة المعرفية يقود إلى صعوبة تبادل المحادثات أمام الآخرين، أو قد تبدو بوضعية غير مناسبة لموضوع الحديث أو قد لا يمكن فهمها من قبل الآخرين، وبالتالي قد يكون الفرد عرضة للسخرية أو الاحراج.

3- مجال احترام او تقدير الذات:

إن الفشل في مواجهة المشكلات التي تتطلب سرعة قد يكون له تأثيرات سيئة على تقدير الأفراد لذواتهم، ما قد يولد لديهم شعوراً بعدم الكفاية والانطواء على الذات أو الاكتئاب، وقد يشعر بعض الأفراد جراء ذلك بأنهم أغبياء لأنهم يتوقعون احتمالية فشلهم في أداء بعض المهمات أو الأشياء أو فهم بعض المفاهيم (Mangen2012)

خصائص السرعة المعرفية :

أشارت الأدبيات والدراسات السابقة إلى بعض خصائص السرعة المعرفية يمكن إجمالها بالآتي :

أ- عمومية السرعة المعرفية : يذكر "بال" (1970) في تعريفه لأسلوب التأمل ـ الاندفاع أن هذا الأسلوب يتصف بالعمومية (Generality) في جميع المواقف ، والثبات النسبي (Ball,1970:45-46). ولكي يتم إثبات عمومية ميل الفرد لأن يكون متأملا في أدائه في بعض المهام المختلفة فقد أجرى العديد من الدراسات ، فقد أشار كاجان (Kagan ,1966) إلى عمومية التأمل – الاندفاع على مهمة معرفية تركز على الدقة والسرعة وهي "مهمة تذكر الكلمات " حيث وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات التأمل ودرجات تذكر الكلمات . كما وجدت علاقة سالبة بين درجات تذكر الكلمات وعدد الأخطاء لدى الطلبة من الجنسين (Kagan, 1966: 24) كما أشار هول وراسيل (Hall& Russel, 1974) إلى عمومية الأداء على اختبار MFF ومصفوفة رافن الملونة المتدرجة (Rcpm"Ravens" coloured progressive).

matrico وهي تتطلب من المفحوص أن يختار البديل الذي يكمل المصفوفة من بين ستة بدائل ، إذ وجد ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بين درجات زمن سرعة الاستجابة على كل من الاختبار (MFF) ومصفوفة (RCPM). (939 – 938 :1974 ,Hall & Russell).

ب – ثبات السرعة المعرفية واستقرارها :

أما عن المدة التي يستقر فيها بُعد التأمل–الاندفاع فيذكر كاكان (1965) أنه يستقر بدرجة كبيرة عبر مدة زمنية قدرها عام، وقد توصل كاكان إلى هذه النتيجة من خلال إعادة تطبيق اختبار MFF بعد فاصل زمني مقداره عام على عينات من أطفال الصف الأول الابتدائي والصفين الثالث والرابع الابتدائي (134–133 : 1965 ,Kagan) غير ان "ميسر" (1970) أشار إلى استقرار بعد التأمل–الاندفاع عبر مدة زمنية مقدارها عامان ونصف لدى أطفال الصف الاول الابتدائي (490–487 : 1970 ,Messer)، وأشار ميسر وبرودزينسكي (1981 , Messer & Brodzinsky) إلى استقرار بُعد التأمل–الاندفاع عبر مدة زمنية مقدارها ثلاث سنوات لدى عينة تراوحت أعمارها ما بين (11–14 عاماً) (Gjerade, er al, 1985 : 263).

يتضح مما سبق مدى الاستقرار النسبي للسرعة المعرفية في مراحل نمو الفرد ولكن هل هذا يمنع من إمكانية تعديلها؟ هذا ما يتضح في الخاصية الأتية :

❖ **إمكانية تعديل السرعة المعرفية :** لعل من أهم الخصائص التي تتميز بها السرعة المعرفية هي قابليتها للتعديل باستعمال فنيات مختلفة ، شأنها في ذلك شأن جميع الأساليب المعرفية الأخرى والتعديل من "التأمل" إلى "الاندفاع" إجرائيا يعني تناقصا في زمن سرعة الاستجابة وتناقصا في عدد الأخطاء بينما التعديل من "الاندفاع" إلى "التأمل" إجرائيا يعني زيادة في زمن الاستجابة وتناقصا في عدد الأخطاء ، ولكي يتم التحقق من إمكانية تعديل أسلوب التأمل ـ الاندفاع سواء في اتجاه التأمل أو في اتجاه الاندفاع. وقد أشارت فرير (1986) إلى إمكانية تعديل الاندفاع بواسطة أستراتيجية خاصة ، إذ أظهرت النتائج تناقصا في عدد الأخطاء وذلك بعد التدريب مباشرة (فرير،1986: 277).

د – إرتباط السرعة المعرفية ببعض المؤشرات النفسية :

لقد اتفق "جوليانو" (Joliano,1974) مع بعض هذه المؤشرات إذ أشار إلى أن الأفراد المفرطين في النشاط يتميزون بأنهم أكثر اندفاعية من نظائرهم العاديين (غير مفرطي النشاط)(Joliano,1974 :875) .

وترى الباحثة : من خلال الدراسات السابقة ان معالجة السرعة المعرفية غير ثابتة بمدة محدده تتغير حسب العمر والنضج والتجربة والخبرة ، وانه يمكن تعديل مقدار الثبات للسرعة المعرفية من خلال استعمال فنيات متعددة مثل التدعيم عنه تقوية واسناد رد الفعل المطلوب تاكيده على الحدوث مرة اخرى ، والنمذجة مثال عنها مراقبة سلوك احدالاشخاص وتقمصه ، والتعليم المبرمج مثال عنه دخول الحاسوب في مختلف مراحل العمل حسب ما تناولته الدراسات السابقة للأفراد .

العوامل المؤثرة في السرعة المعرفية :

رغم اتفاق العلماء والباحثين في دراساتهم التي تناولت السرعة المعرفية بانها تتسم بالثبات والاستقرار والعمومية، الا ان هنالك عوامل قد تؤثر في السرعة المعرفية، ويمكن ايجازها بالآتي :

اولا : عامل سرعة ردّ الفعل والقرار Reaction& Decision speed

أشارت البحوث إلى أن زمن رد فعل الفرد بعد مؤشراً لقدرة الجهاز العصبي المركزي على استقبال وإظهار الحركة اللازمة أو الاستجابة الحركية اللازمة من خلال الجهاز العصبي المحيطي، وهذا الربط المعرفي الحركي(يَعدُّ مفتاحاً للفرد في العديد من جوانب حياته اليومية. ويعرف زمن رد الفعل على أنه الزمن الواقع بين استقبال المثير وإعطاء الاستجابة المنظمة لذلك المثير) (Roach &ect,2014:**1**) ويمثل سرعة صنع القرار او الحكم البسيط، عندما يتعلق الأمر بعامل الوقت، ذلك أنه من أكثر عوامل السرعة شهرة واستعمالاً من قبل الباحثين، ويعود الاهتمام بهذا العامل كونه يوفر معلومات عن طبيعة الذكاء العام، كما يوفر معلومات أساسية عن الدماغ (الكفاءة العصبية، ويعد هذا العامل

الأكثر تعددية من بين عوامل السرعة الأخرى، ويتميز بانه رد الفعل السريع على المهمات البسيطة (**McGrew &Locke,** 2011:3)، ويتضمن هذا العامل أربع خطوات من المعالجة هي أولاً: تحديد هوية المثير ثانياً: ترميز المثير، ثالثاً: الاستجابة الانتقائية، رابعاً: التنفيذ الحركي. ويضم هذا العامل مجموعة مهمة من العناصر (**Deming& Chen,2007: 633**)، هي:

(1) اختبارات زمن رد الفعل البسيط (Simple Reaction Time)

وتستعمل مثيراً واحداً (بصرياً أو سمعياً)، تقيس استجابة واحدة لذلك المثير. ويشمل مرحلتين من زمن القرار هما:

أ- مرحلة زمن تقرير عمل الاستجابة، ويرمز له (**DT**)

ب – مرحلة زمن الحركة، ويمثل زمن تكون الاستجابة فسيولوجياً وتسجيلها، ويرمز له (**MT**).

وليسهم (زمن (الاستجابة في التنبؤ بعملية التشاور أو التداول الداخلي التي تسبق استع القرار)، وقد أشارت الأدبيات النفسية لتلك الفترة ولوقت طويل، وكان ستيرنبرغ (1969) من أوائل الذين قاموا بتحليل زمن (الاستجابة للأفراد أثناء استقبالهم للمثيرات البصرية أو اللفظية، وفي تلك الحالة فإن زمن الاستجابة يقاس بأجزاء من الثانية (**Rubinstein**,2013:54).

ومن مظاهر عامل سرعة رد الفعل والقرار (زمن القلب أو العكس، وهو عبارة عن استجابة لا ارادية للمثيرات، وإن الأفعال الانعكاسية تتوسط المسارات العصبية، وأن بعض الخلايا العصبية الحسية لا تمرر الاستجابة بشكل مباشر إلى الدماغ، لكن من خلال التشابك العصبي الموجود في الحبل الشوكي والذي يسمح بحدوث رد فعل أسرع (**Fiziomos**,2012:2)، ويتبين بأن زمن رد الفعل أسرع إذا كانت هناك استجابة واحدة محتملة زمن رد الفعل البسيط)، وتصبح أبطأ اذا كانت هناك استجابات متعددة زمن رد فعل الاختيار)، ويزداد زمن الفعل تبعاً لعدد التشابكات العصبية، ويعتمد زمن رد الفعل على :-

أ ـ المثير: إذ كلما كان المثير أكثر إثارة كلما ازداد رد الفعل له.

ب ـ الظروف أو الشروط التدريب يقال من زمن رد الفعل والأرق وتعاطي الكحول أو أدوية معينة تعمل على إضعاف الاستجابة وبالتالي بطئها.

ج ـ النوع: الأطفال تكون استجابتهم بطيئة حتى عمر (20 سنة) إذ يثبت زمن الاستجابة ثم يبدأ بالتراجع بعد هذا العمر، والرجال أسرع من الإناث في رد الفعل ، وتلعب عوامل مثل الانتباه و الانفعالات دوراً في التأثير في زمن رد الفعل (2012:3. **Fiziomos**)

2- زمن التفتيش أو البحث أو الاستبصار (Inspection Time)

هو زمن ملاحظة الأفراد للاختلاف بين المثيرات، فهو يدل على سرعة تمييز الفرد للاختلافات بين مثيرين بسيطين مثل: الاختلاف في الطول بين خطين أفقيين ويرمز له بـ (**IT**)، وعلاقة هذا النوع بالذكاء تبدو وثيقة (**Schneider**, 2012:6)، ففي السنوات المعاصرة كانت نظرية الفروق الفردية للأفراد في الذكاء أو العامل العام (**Q**) تتكامل بعلاقتها مع (السرعة المعرفية العامة) إذ أخذت تلك النظرية اهتماماً واسعاً بدا بالتزايد تباعاً بدءاً من فيرنون (**Vernon1987**) ، ويعد زمن التفتيش أو البحث واحداً من العناصر المكونة للنموذج الهرمي للسرعة العقلية والذي يستعمل بشكل واسع للتأكد من تلك الفروق في الذكاء بين الأفراد وعلى الرغم من أن عامل التفتيش (**IT**) يعود إلى جيمس مك كين كاتل (**James Mcken Cattle**,1880)، لكن الفضل الكبير في الاهتمام بهذا العامل كان لـ فيكارز ونيتلبيك (1973 **Vickers & Nettelbeck**) وزملائهما وإن هذا العامل نظرياً يعكس بعض التحديد الزمني للمعدل الذي تؤخذ به المعلومات بغية المعالجة، ويعد العامل الوحيد من عوامل السرعة العقلية الذي لا يتضمن مكونات حركية (مخرجات) أو عمليات معرفية تنفيذية عمليات ما ورائية، إذ يستعمل للتعرف على الفروق الفردية في سرعة الفهم اي سرعة الدماغ في الوصول إلى المثيرات الخارجية قبل تكوين الأفكار الواعية، وفي تجارب العامل (**IT**) عادة يمثل الموضوع بخطين يختلفان في الطول، ويُطلب من المفحوص التعرف على أي الخطين أطول (الأيمن أم الأيسر)، ويعرف هنا عامل (**IT**) بانه (متوسط مدة التعرض المطلوبة للمفحوص للتمييز بين الخطين)، وتركز أغلب الدراسات في العامل (**IT**)

في ميدان الإدراك البصري فضلاً عن اللمسي و السمعي، وهناك بعض وجهات النظر المبكرة في الأدب المعرفي وجدت أن (**IT**) يرتبط ارتباطاً آلياً لكنه سلبيٌ مع العامل العام للذكاء (**Q**) مقارنة بالعوامل الأخرى للسرعة العقلية وعلى الرغم من أن ماكنتوش (1981 **Macintosh**)، توصل إلى أن تلك الارتباطات عادة تغدو أكثر وضوحاً بين الأطفال وكبار السن عن غيرهم من الأفراد، ووجد أن العامل (**IT**) يتناقص تدريجياً بين عمر (11–13) سنة، وأظهرت البيانات أن العامل (**IT**) يرتبط بالعمر العقلي الذي يتراوح من (13–11) سنة وليس نسبة الذكاء (**IQ**) ضمن ذلك الأمد العمري، وقد دعم براند (**Brand**,1981) النظرية القائلة أن (**IT**) يرتبط وراثياً بتطور نسبة الذكاء، إذ أشار إلى أن سرعة الفهم توفر أساساً للتطور الإدراكي (**Kranzeler& Jensen**, 1989:331–329)، وقد أشارت دراسة كرانزيلر وجنسون (**Kranzeler& Jensen** 1989) إلى أن العامل (**IT**) يرتبط بقياس كل من القدرة العقلية العامة والقدرة الأدائية (**Kranzeler& Jensen,** 1989:332).

ويعد عامل (**IT**) أحد أدوات القياس البسيطة الأكثر استعمالاً والتي تستعمل للتعرف بشكل واسع على العديد من المتغيرات التي وصفت بالقدرة العقلية للأفراد وهذا ما دفع العديد من علماء النفس المهتمين بالذكاء البشري للتخطيط لإيجاد أداة قياس بسيطة لاختبار الذكاء، والتي يمكن التعرف من خلالها على الفروق الفردية بين الأفراد في القدرة العقلية حيث يعد العامل (**IT**) أحد تلك الأدوات المهمة والبسيطة في الوقت نفسه، وللتحقق من أن فكرة العامل (**IT**) استمدت من نموذج اتخاذ القرار الإدراكي البسيط الذي صمم كمكون يتأثر بالعديد من النشاطات المعرفية العليا، فضلاً عن عوامل الدافعية والعوامل الاجتماعية، فإن إحدى النظريات اتخذت من العامل (**IT**) معياراً لقياس السرعة المعرفية العامة، في حين أشار بعضهم الى ان العامل (**IT**) يستعمل لقياس سرعة المعالجة الحسية بشكل خاص (**Garaas& Pomplun** ,2007:523–525).

وأشار بعض الباحثين أمثال جينسن (**Jensn**) إلى أن سرعة اتخاذ القرار متضمنة في النموذج التطوري للذكاء بالاعتماد على الاكتشاف لأن سرعة اتخاذ القرار تعد مكوناً من مكونات زمن الرجع لاختبار المثيرات البسيطة، أي الزمن الواقع بين زمن إعطاء المثير وزمن الاستجابة السلوكية ذات العلاقة بالذكاء، ويمكن ملاحظة (زمن رد الفعل من خلال ملاحظة

مجموعة من المفحوصين وأمامهم لوحة مفاتيح وتسجيل زمن نقر أصابعهم لاختيار المفتاح الصحيح (**Bates& Eysenck, 1993:524**) .

3- اختيار زمن الرجع Choice Reaction Time

ويعرف بأنه زمن رد الفعل في حالة الاختيار (سهل جداً) عند الفرد، مثلاً عندما يكون أمام الفرد مفتاحان ، وعليه أن يضغط على إحداهما لتفعيله (**Schneider**, 2012:6)، ويعرف زمن الرجع بأنه (قياس لكيفية تنظيم الاستجابة السريعة للمثيرات كل على حدة ، وهناك عدة عوامل تؤثر في زمن الرجع ومنها :

1. العمر والنوع الاجتماعي (ذكر أنثى).
2. التعب وتناول الكحول.
4. أنواع الشخصية.
3. الملائمة الفيزيائية.
5. تنوع المثيرات إن كانت سمعية أم بصرية .

(**Stemberg**.2010:104).

4- سرعة المقارنة العقلية (Mental comparison Speed)

ويتم فيها عرض عدة رموز ، وعلى المفحوص تجاهل بعض تلك الرموز أو الاستجابة للرموز الصحيحة فقط (**Roach&ect**,2014:2)، فهي زمن الرجع عندما يجب على الفرد مقارنة المثير من أجل التعرف على صفاته .

5- سرعة معالجة المعاني Semantic Processing Speed: زمن رد الفعل أو زمن الرجع عندما يتحتم على الفرد ترميز المثير ومعالجة ذهنية سهلة لمضمون ذلك المثير . (**Schneider, 2012:6**) .

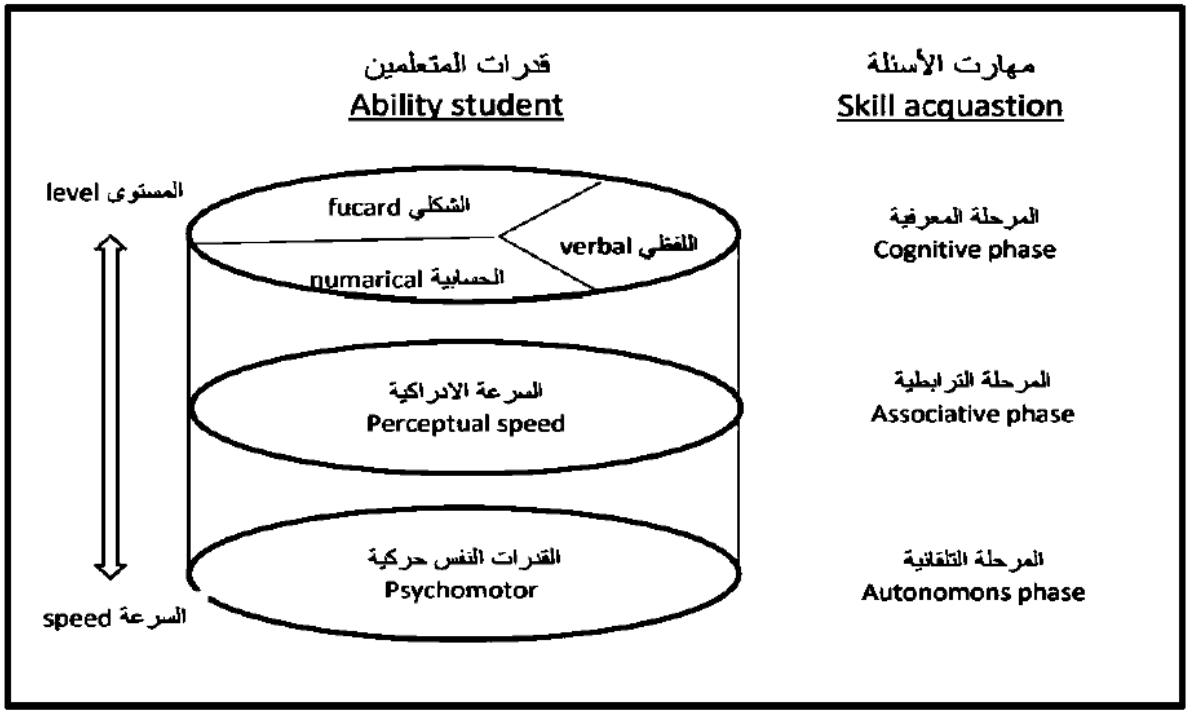
السرعة المعرفية والفروق الفردية في إداء المهمات :

افترض أكرمان (Ackerman,1988) في نظريته إنه لكي تتمكن من فهم الفروق الفردية بين الأفراد في أداء المهمات، فلابد من معرفة خواص تلك المهمات وطبيعة القدرة التي تتطلبها، وقد افترض اكرمان أن طبيعة العلاقة بين القدرة – الأداء تكون حساسة لدرجة المألوفية و التعقيد الخاصة بالمهمة، فعلى سبيل المثال المهمة التي تحتوي على مثيرات غير معقدة أو لا تحتوي على علاقات معقدة بين عناصرها من المحتمل أن تعكس فروقاً قليلة بين الأفراد أثناء أداء تلك المهمات، على خلاف المهمات التي تحتوي على مثيرات معقدة والتي غالباً ما يخبرها الأفراد في حياتهم الحقيقية وبالأخص في مجال التعليم، وقد افترض اكرمان نموذجا" هرميا" لتطور المهمات لدى الأفراد بثلاث مراحل في اكتساب المهارة هي:-

1. المرحلة المعرفية وفي هذه المرحلة من اكتساب المهارة فإن الأداء يرتبط بشكل كبير في الذكاء العام والقدرات الواسعة مثل القدرات اللفظية و الفراغية والحسابية.

2 المرحلة الترابطية أو المرحلة الوسيطة أو المتوسطة، وفي هذه المرحلة يكون الأداء مرتبطاً إلى حد كبير بالسرعة المعرفية وبالأخص الإدراكية منها).

. المرحلة المستقلة : أو الاستقلالية وفيها يطور المتعلم المهارات التلقائية، وفيها يكون الأداء مرتبطاً بالمهمات النفسحركية، والشكل (2) الآتي يوضح ذلك:



الشكل (2) يوضح نموذج اكرمان لتطور المهارات

(Ackerman& Ciaanciolo,2000:259-261)

وأفترض كل من كايلونين و كرستال (Kyllonen& Christal 1989) أن الأداء يرتبط بـ :-

1- توسع المعرفة التقريرية.

2- توسع المهارات الإدراكية.

3- قدرة وسعة الذاكرة العاملة.

4- سرعة المعالجة لترتيب المعلومات ضمن الذاكرة العاملة واسترجاعها من الذاكرة طويلة الأمد، وتنفيذ الاستجابة الحركية (Ackerman& Ciaanciolo,2000:259-261).

السرعة المعرفية وعلاقتها بـ (التعلم ، اللغة ، الذاكرة ، العمر ، الانتباه):

1- التعلم (Learning)

إن السرعة المعرفية من أهم المتغيرات في مجال التعلم أو التعليم، وإن البطء في السرعة المعرفية يؤدي إلى معضلات في التعلم، وتبدو العلاقة واضحة بينهما من خلال صعوبات التعلم في مضمار القراءة، فهي تتطلب المقدرة على السرعة في معالجة الرموز الكتابية فهي أساسية وضرورية لكل مرحلة وخصوصاً المرحلة الابتدائية، وكذلك فإنَّ السرعة المعرفية تؤثر في تحقيق المتعلمين للمهمات الرياضية (الحسابية)، وإنَّ البطء في السرعة المعرفية يؤدي إلى عدم اتمام الواجبات (المهمات) الحسابية (الرياضية) ذات الخطوات المتعددة، وإن الصعوبات في الحالتين بسبب الضعف في السرعة المعرفية العامة للمعلومات السمعية والبصرية هي الدقة .(Butinike,2010:23)

وقد أوضحت بعض الدراسات أن السرعة المعرفية للمعلومات أي سرعة المعالجة تساعد المتعلمين على التكيف مع التحولات التعليمية وتلبية حاجاتهم المعرفية (Braaten 2014:4) ذلك ان كفاءة المتعلمين في السرعة المعرفية للمعلومات تدل على سرعة إدراكهم للعلاقات، وأن يتم ذلك ضمن الزمن المحدد، واتمامهم المهمات الأكاديمية البسيطة بسرعة (Mascolo,2006:14) وأن السرعة المعرفية العامة تتأثر بالعوامل الاتية :

1. المدخلات (Input): فهي تتأثر بمشكلات عدم قدرة المتعلم على فهم الرموز .
2 مركز المعالجة (Central of processing) وتتأثر بمشكلات عدم قدرة المتعلم على تذكر قسم من المعلومات، وتتأثر كذلك أينما تباعدت الكلمات في المعنى.
3 المخرجات (Output) كما تتأثر بقدرة المتعلم على التعبير الشفهي والحركي.

وبناء على ما تقدم فإن المتعلمين يختلفون في تلك الكفاءة، ويؤدي ذلك إلى فروق بارزة (ظاهرة) في اتمامهم المهمات الأكاديمية (Butinike, 2010:23).

2 اللغة (Language)

إن متغير اللغة من أكثر المتغيرات التي لها علاقة وثيقة بالسرعة المعرفية العامة وبالأخص عامل السرعة الإدراكية، وتبدو هذه العلاقة واضحة من خلال قدرة الفرد المتمكن

لغوياً على اشتقاق معارف من خلال عبارات لغوية كما يتمكن من تخزين هذه المعارف بالشكل المطلوب، ويستدعيها لكي يستفيد منها في تأويل وتفسير العبارات اللغوية، وأن الفرد الذي يدرك محيطه بسرعة يستطيع أن يشتق معارف أكثر وأوسع، ويستعمل هذه المعارف في إنتاج وتأويل الجمل والعبارات اللغوية (المتوكل، 1993 :5)

3 - الذاكرة (Memory)

يرى نايسر وآخرون (Neisseretal 1996) بأن معظم الدراسات تشير إلى أن الفروق عند الأفراد في الذاكرة العاملة (Working Memory) ترجع إلى العلاقة بين سرعة المعالجة المعرفية والذكاء السائل، والذي يتجلى بالمقدرة على الاستدلال وحل المشكلات (Fry, & Hale, 2000 : 4) ، لذا فإن الذاكرة من المتغيرات التي لها علاقة قوية بالسرعة المعرفية العامة وبالأخص الذاكرة العاملة، ذلك أن زيادة حجم السرعة المعرفية العامة وخصوصاً بالذاكرة العاملة يؤدي ذلك إلى تخفيض العبء الواقع عليها ، في حين أن البطء فيها يؤدي إلى تقليل فاعليتها (Butinike,2010:16).

4- العمر (Age)

تعرض المراجع في هذا الصدد إلى متغير العمر كونه من المتغيرات التي تتأثر كثيراً في السرعة المعرفية العامة، ويتضح ذلك من الطفولة المبكرة وما بعدها من المراحل التي يتجلى فيها تأثير العمر واضحاً عند الأفراد، ويرى كيل (Kail1991) أن تأثير العمر يتضح عند الفرد من خلال أدائه للكثير من المهام المعرفية المرتبطة بالسرعة المعرفية للمعلومات، وقد تتزامن تلك التغيرات في سرعة المعالجة المعرفية مع التغيرات التي تحدث في النواحي المعرفية الأخرى مثل القدرة اللفظية، والمكانية، والاستدلال)، ويرى فراي وهيل (Fry& Hale 1996) أن السرعة المعرفية العامة تشهد تقدماً واسعاً وملاحظاً خلال مرحلة الطفولة في عمر 7–9 سنوات) (Rose, et al, 2002:895) ، وتصل السرعة المعرفية العامة إلى ذروة أوضاعها في مرحلة البلوغ، ثم تتراجع بعد منتصف تلك المرحلة، إذ تتأثر سرعة المعالجة بما يُدعى بالبطء المعرفي (Cognitive slowing) والذي يتمثل بالسعة المحدّدة للذاكرة العاملة، وضعف الأداء في المهمات المعرفية، وضعف عمليات

السيطرة ،المعرفية إذ إنّ كبار السن عادة ما يعانون من التداخل المعرفي للمعلومات، مما يعني أن سرعتهم المعالجة للمعلومات تكون بطيئة(Bugos, 2010 :2).

5- الانتباه (Attention)

يعرف الباحثون الانتباه بأنه أحد أبرز العمليات العقلية وأكثرها فاعلية في عملية السلوك، وفقاً لفكرة أن العمليات العقلية الأخرى تعتمد على الانتباه، وبالتالي يَعدَّ المدخل للعمليات العقلية، وهي تصح بصحته والعكس بالعكس، لأنه يمثل أول خطوة توجه النشاط العقلي نحو المثير لتجري بعد ذلك عمليات التميز وتمييز ذلك تباعاً وضمنياً سيكون الانتباه عاملاً أساسياً في مجرى النشاط المعرفي إن لم يكن يمثل جوهره وعتبته الاساس ومن هنا فأن الدراسات والباحثين في ميدان السرعة المعرفية يولون الانتباه عناية كبيرة (العتوم ، 2004: 67-69)، فإن السرعة المعرفية العامة تتأثر وبشكل واضح بالانتباه وما يتعلق به من عسر القراءة وضعف المعالجة السمعية، كما تتأثر بالوظائف التنفيذية ومهاراتها، والتي تساعد الفرد على التخطيط وتحديد الأحداث والاستجابة إلى المشكلات والتعامل مع متطلبات المهمة، فالفرد الذي يمتلك بطئاً في سرعته المعرفية قد يواجه مشكلات في قدرته على تركيز الانتباه والسيطرة المعرفية(Kelly & Sheldon ,2015:2)

النظريات التي فسرت السرعة المعرفية .

أولا : نظرية العوامل الطائفية الأولية لـ ثيرستون (Thurstone 1934).

توصل ثرستون صاحب نظرية العوامل الطائفية الأولية إلى تحديد عدد من العوامل الطائفية اطلق عليها القدرات العقلية الأولية، والتي يمكن ان تدخل بأوزان متباينة في بناء الاختبارات النفسية، ويمكن تفسير نشاط العقل البشري من خلال معرفة وتحديد هذه الأوزان والعوامل التي تدخل بها في مختلف الاختبارات النفسية (الاسدي، 239:2013)، (عبد الجبار،2010 :32) ، وتعد أعمال كيلي (1928) الأساس الأول الذي مهد لظهور نظرية العوامل الطائفية الأولية، فقد أرجع العامل العام إلى الأخطاء الناتجة من العينة التي طبقت الاختبارات عليها وكذلك طبيعة الاختبارات نفسها، إذ إنها جميعاً اشتركت في طابعها اللفظي، فقد بين أن العلاقات بين هذه الاختبارات يمكن شرحها بصورة أفضل على أساس

ردها إلى عدد قليل من العوامل الطائفية التي تشارك فيها بعض الاختبارات بدرجة ارتباطية عالية نسبياً أو درجات ارتباطية أقل، ونظر ترستون لعامل الذكاء العام أهمية بسيطة (نصرت 2014 :44)، وقد افترض عن طريق نظريته عدة قدرات عقلية أولية هي:-

1) القدرة المكانية (Space: Ability) وتشير إلى القدرة على إدراك العلاقات المكانية المختلفة، وتصور الأشياء بعد تغيير مكانها أو تحديد موقعها واتجاهاتها وسرعاتها وأشكالها وحركاتها. (2) القدرة العددية (Number: Ability) وتشير إلى قدرة الفرد على معالجة الأرقام والقيام بالعمليات الحسابية الأربعة البسيطة (الجمع والطرح، والضرب والقسمة على نحو صحيح وسريع.

(3) القدرة اللغوية أو اللفظية (Verbal Ability) وتشير إلى قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات والألفاظ.

4) القدرة على التذكر (Ability to Memorize) وتشير إلى قدرة الفرد على استعادة ما تعلمه الفرد من كلمات وأرقام وأشكال، أي استرجاع ما نتعلم.

(5) القدرة الإدراكية (Perceptual Ability) وتشير إلى قدرة الفرد على تمييز الأشياء بالوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها، أي المقارنة واختلاف الأشياء (الأسدي 2013: 239-240)

ثانيا - نظرية يونك (Young,1855)

يُعد يونك من أبرز العلماء الذين تناولوا السرعة المعرفية في بحوثهم، حيث اقام دراسة متكاملة عنها وتحليلها(الهيتي، 1985: 120)، إذ يشير يونك (Young ,1885) الى ان الأفراد يمكن تصنيفهم الى صنفين وهما المنطوي والمنبسط، موضحاً ان شخصية الفرد تتحرك في اتجاهين متضادين وهما الانطواء أو الانبساط (غنيم،1973: 242). إذ يميل الشخص الانطوائي (Introvent) الى العزلة ويتردد في ابداء استجاباته ويخشى الوقوع في الخطأ، اما الشخص الانبساطي (Extrovent) فانه يتلائم بسرعة مع المواقف الطارئة ويتحرك باتجاه العالم بشكل سريع ولا يجد صعوبة في الاختلاط بالناس (الفريجي، 2001: 50)

ثالثا- نظرية كاتل (Cattell ,1982)

مّيز كاتل بين السمات المشتركة والسمات المتفردة. فالسمة المشتركة هي السمة التي تكون لدى كل واحد الى درجةٍ ما. فالقدرة العقلية العامة او الذكاء هي سمة مشتركة. انها موجودة لدى كل شخص على الرغم من ان لدى بعض الاشخاص منها أكثر مما لدى الآخرين. والانطوائية والروح الاجتماعية هما مثلان آخران للسمات المشتركة. ان سبب وجود السمات العامة او المشتركة بهذا الشمول هو ان كل الناس يشاركون بدرجةٍ ما في إمكانية وراثية متشابهة ويتعرضون لأنماط متشابهة من الضغط الاجتماعي، على الأقل ضمن نفس الثقافة (شلتز،1983: 343).

قدم كاتل في نظريته سمات الشخصية (16) من العوامل والسمات الاساسية التي تشكل شخصية الانسان، ولقد رتب هذه السمات في اختبار موضوعي لقياس سمات الشخصية يدعى اختبار الـ (16)عاملا" للشخصية، ولقد كانت سمة السرعة المعرفية وسرعة البديهية واحدة من العوامل التي وضحها كاتل في سمات الشخصية، والتي تتمثل بعدم الخوف او الشك حيث تكون الشخصية اقرب الى الكمال والعقلانية (دافيدوف، 1983: 601).

حاول كاتل تفسير ارتقاء السمة عبر الزمن. لذلك اهتم بـ الى أي حد توجد السمات الشخصية نفسها عبر مختلف الأعمار؟ وهل تظل الدرجات ثابتة عبر الزمن؟ إذ بينت بعض الدراسات في هذا المجال ان العوامل المستخرجة للسمات الأساسية نفسها يمكن ان نجدها لدى الأطفال، والمراهقين، والراشدين. وأشارت دراسة أجريت على أطفال مدارس التمريض ان حوالي ثلث السمات الموجودة لدى الراشدين يمكن أن توجد لدى الأطفال في عمر 4 سنوات، أو الأعمار الأكبر. ووجد كاتل ايضاً قدرا" من الثبات في السمات، وبشكل خاص لدى الأفراد الأكبر سناً (برافين،2010: 111).

ثانيا : **التقويم المعرفي** :

المقدمة :

إن أفضل بناء لنظام الإنسان يتطلب فهماً جيداً لتعقيدات الإنسان من قبل نفسه ومن قبل الآخرين , ونجد أن الإنسان تطور كثيراً عبر العصور إذ أصبح العالم ينظر إلى الإنسان الناجح بنظرة احترام وان من بين أسس هذا النجاح لدى الإنسان هو التقويم المعرفي Cognitive Evaluation الذي يتبعه الفرد لإيجاد نقاط الإخفاق لديه في قدراته وسلوكياته وتجاوزها لكي يصل بنفسه إلى أفضل صورة (Stubbs,2005, 622) .

إن استعمال التقويم المعرفي من شأنه أن ينمي قدرة الأفراد على تمثيل المعلومات لديه التمثيل الصحيح ،إذ تمكنهم من بناء أنفسهم البناء الصحيح الذي يساعدهم على تجاوز الأخطاء التي يقعون فيها (Rote, 2013 : 31) .

كما أن التقويم المعرفي هو عملية صعبة نظراً لأنها تتضمن إصدار حكم فيما يتعلق بقدرات الإنسان وسلوكه , فالأشخاص يمكنهم تقويم سلوكهم بدقة معقولة وناجحة إذا تعلموا معايير الحكم على الأداء أو النتاج الجيد , وفي دراسة قام بها سلفا (Salva 1993) أجراها على عدد من الطلبة توصل فيها إلى أن الطلبة الأكبر سناً يكون لديهم تقويم معرفي أدق من الطلبة الأصغر سناً , ويمكن أن يصاحب التقويم المعرفي التصحيح الذاتي Self-correction فالإفراد يقومون أولاً بالتقويم ومن ثم يجرون تعديلات وتحسينات على عملهم ويقايسون هذه التحسينات بالمعايير أو المستويات مرة ثانية وعملية تحسين القدرات وتطويرها من حال إلى حال أفضل مما كانت عليه ويطلق علماء النفس المعرفي على هذه العملية التغير المعرفي (Mace&etal,2001:537) .

إن ممارسة التقويم المعرفي تدعم التعلم المنظم ذاتياً ولا تكون مهددة فهي متجسدة في الأنشطة الجارية وتؤكد العملية على التقدم الشخصي وتساعد الإفراد في تفسير الأخطاء التي يقعون فيها وسبب حدوث هذا الخطأ (Reinert,2010:18), وفي هذه السياقات يستمتع الافراد بأداء المهام الصعبة وذلك لان كلفة المشاركة تكون منخفضة وتقويم كل منهم لقدراته يؤدي إلى خفض القلق الذي يصاحب التقويم المعرفي في غالبية الأحيان ,وذلك بإعطاء

الفرد إحساسا" للتحكم في النواتج ويمكن للإفراد الحكم على عملهم فيما يتعلق بمجموعة من الخصائص التي يحددونها على أنها عمل جيد ويمكنهم من مراعاة فاعلية مداخلهم في التعلم ويعدلون سلوكهم نحو الأفضل (Winne & Barry ,2000:27) , وانه كلما زاد التأكيد على التقويم المعرفي ازداد تركيز الإفراد على الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها مما يساعدهم في تنمية قدراتهم العقلية (Lweis,1994 :36).

اكد Cognitive Evaluation ان الفرد له القدرة على التفاعل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه من خلال قيامه بعملية التقويم المعرفي لقدراته ولذاته سوف تتيح له المجال للعمل بصورة صحيحة لتقوية الايجابيات التي لديه ، وتصحيح السلبيات التي توجد لديه سواء من أخطاء في تقويم القدرات أو الذات أو حتى في الشخصية كاملة ، لذلك يهتم الباحثون في علم النفس بتطوير التقويم المعرفي (Straan, 2013 : 41).

ويرى موريسون Morison أن التقويم المعرفي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير بحيث يرى أن التفكير له ثلاثة مستويات هي التحليل والتركيب والتقويم والابتكار (Morison,2011:35) .

إن عملية التقويم المعرفي تشير إلى معرفة مدى صحة سلوك الفرد أو خطأه ومعرفة مدى كفاءة الفرد ، وتؤكد الدراسات أن التقويم المعرفي جزء أساسي ومهم في العمليات العقلية العليا بأكملها بدءاً من التخطيط والمراقبة والتفكير وفي كل خطوة من خطوات العمل وهي عملية مستمرة يقوم بها ليحقق البناء الصحيح لشخصيته وتحقيق ذاته (Poller , 2013 :61) (Pierro, 2003 : 71) .

في دراسة قام بها ريد (Reid 1998) استهدفت قياس التقويم المعرفي لدى طلبة الجامعة ، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن طلبة الجامعة لديهم تقويم معرفي (Reid, 1998 : 64) ، وفي دراسة قام بها ليثان (Lithan 2001) استهدفت قياس التقويم المعرفي لدى طلبة الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة لا يمتلكون تقويماً معرفياً (Lithan, 2001 : 44) .

ونحن في حياتنا اليومية وفي اختيارنا المعارف و الأصدقاء وفي تعاملنا مع الآخرين إنما نستعمل معايير وقياسات مناسبة لكي تمكننا من التقويم بشكل صحيح (الرحو ، 2005 : 324) كما أننا نجد أن الإفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في التقويم المعرفي يكون لديهم سيطرة وإدارة قوية لجوانب حياتهم الانفعالية وسلوكهم ويفضلون ترتيب حياتهم وحديثهم قبل أن يخاطبوا الآخرين وإنهم لا يتركون الأشياء للصدفة (الدردير ، 2004 :45) .

ويرى جونسن (Johnson, 2005) ان التقويم المعرفي ركن مهم واساسي في نجاح الفرد و اداء مهامه وتطوير قدراته وسلوكه, كما ان كل مستويات التفكير التي تحدث تحتاج الى التقويم المعرفي الذي يساعده في بناء عملية التفكير بشكل دقيق ومنظم عند الشخص ويساعده ايضا على تجاوز اخطاء التفكير, ان الاشخاص ذوي التقويم المعرفي محققون لذواتهم متفوقون دراسيا, ان عملية التقويم المعرفي والتفكير هما عمليتان متكاملتان تكمل احدهما الاخرى, وان الفرد عندما يقوم باستخدام التقويم المعرفي لقدراته العقلية العليا ولكي ينجح في هذا التقويم فانه يحتاج الى ادارة ناجحة لهذه القدرات التي يمتلكها (Johnson, 2005: 26-33)

وفي دراسة أجراها (سكرو Schraw 1997) استهدفت قياس التقويم المعرفي لدى طلبة الجامعة إذ أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة لديهم تقويم معرفي (Schraw, 1997: 224) .

ويمكننا أن نتصور مدى أهمية تقويم الفرد لقدراته حيث يرى الكثير من المختصين في علم النفس المعرفي أنه يجب تطوير التقويم المعرفي الذي يستهدف تقويم قدرات الشخص ، هذه القدرات التي تمكن الفرد من إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه للوصول إلى تحقيق الذات وبناء الإنسان السليم (Rote, 2013 : 32) .

ويرى كراتهول (Krathwol 2009) أن التقويم المعرفي هو من أهم الأركان المكملة للقدرات العقلية لدى الفرد وهو الأداة التي يستعملها الفرد لتنمية قدراته وهو يعتمد على مدى توقع الفرد لأفعالهِ وسلوكياتهِ وقدراتهِ التي يمتلكها ، وان مستوى المهارة الأعلى لدى الفرد يجب أن يتضمن التقويم المعرفي ولاسيما الأعمال التي يقوم بها الفرد وقدرته على القيام بهذه الأعمال .

مفهوم التقويم المعرفي :

اسهمت التطورات المشاركة في تقنيات المعلومات والمفهوم المعاصر للمعرفة في تأكيد اهمية التقويم المعرفي وتقويم الاقران والتوجه نحو نظام العولمة . فكثير من الطلبة اصبح يدرك تداخل القضايا والاهتمامات والمصالح المشتركة بين دول العالم .

ويشجع التقويم المعرفي الطالب على التعلم ويعد واحدا" من اهم المهارات التي يحتاجها الطلبة من اجل التطوير المهني المستقبلي والتعلم مدى الحياة .

وتكمن السمة المميزة للتقويم المعرفي في اشتراك الطلبة في تحديد المعايير والمنهجيات وتحقق اهداف التعلم . فالعلاقة ديناميكية بين المحتوى والاهداف والنتائج والتطور المعرفي للمتعلم والمعلم .

يعد التقويم الذاتي اداة او وسيلة للأنعكاس والتعلم والمراقبة والضبط الذاتي للأداء فالتقويم المعرفي يستخدم لأنه يمكن ان يزيد دافعية الطالب وثقته بنفسه , واحساسه بأمتلاك مقدرات تعلمه دون تدخل خارجي . ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته وتقرير النتائج كما يمكن ان يثري المناهج وبخاصة في الجوانب الوجدانية وييسر التعلم المستقل ويقتصر دور المعلم في التقويم المعرفي على ابداء تعليقاته التي تعزز عمل الطالب وتقويمه الذي يقوم به بنفسه . (العليوي ، 2019 : 65) .

خصائص التقويم الذاتي :

يتميز التقويم الذاتي عن التقويم التقليدي بعدة خصائص هي :

1. التقويم الذاتي مباشرة في طبيعته , يقيم المهام المعرفية والفكرية المعقدة كما هي في واقع الحياة بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التقليدية 2. يركز التقويم الذاتي على العملية والناتج . وليس على الناتج فقط . التقويم التقليدي يركز على الناتج .
3. يتميز التقويم الذاتي بالتكامل والفهم من جهة , والتطبيق من جهة اخرى , بينما التقويم التقليدي يعالج المعرفة بشكل عام معالجة جزئية تخل بعملية التكامل بين اجزائها ولا ترتبط بالكل . (اديب ، 2013 : 32)

4 . دور المتعلم في التقويم الذاتي دور ايجابي وفاعل , حيث يقوم بتقويم نفسه ذاتيا للمهمة التي انجزها بمشاركة معلمه , ويعدل عمله واسلوب ادائه وفق خطوات التقويم , وهذا ما يفتقر اليه التقويم التقليدي .

5. التقويم الذاتي يمكن المتعلم من ان يكون على صلة مستمرة , ومباشرة بالمعلم من بداية مهمة الاداء وحتى نهايتها , وهنا يتم تعديل المهمة المطلوب اداؤها بناء على التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم من المعلم نتيجة للحوار بين الطرفين وليس تعليمات مسبقة ينفذها المتعلم .

6. يعتمد التقويم الذاتي على التقدير الكيفي وبناء على سلالم تقدير وصفية للأداء بينما يركز التقويم التقليدي على الجانب الكمي في تقدير مستوى الأداء .

7. يقود التقويم الذاتي المتعلم الى تطبيقه في مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها اداءه ، ولا يشعر بنوع من الانفصال بين ما يتعلمه وما سيطبقه في حياته العملية . (الصيداوي ، 1994 : 85)

فوائد التقويم الذاتي :

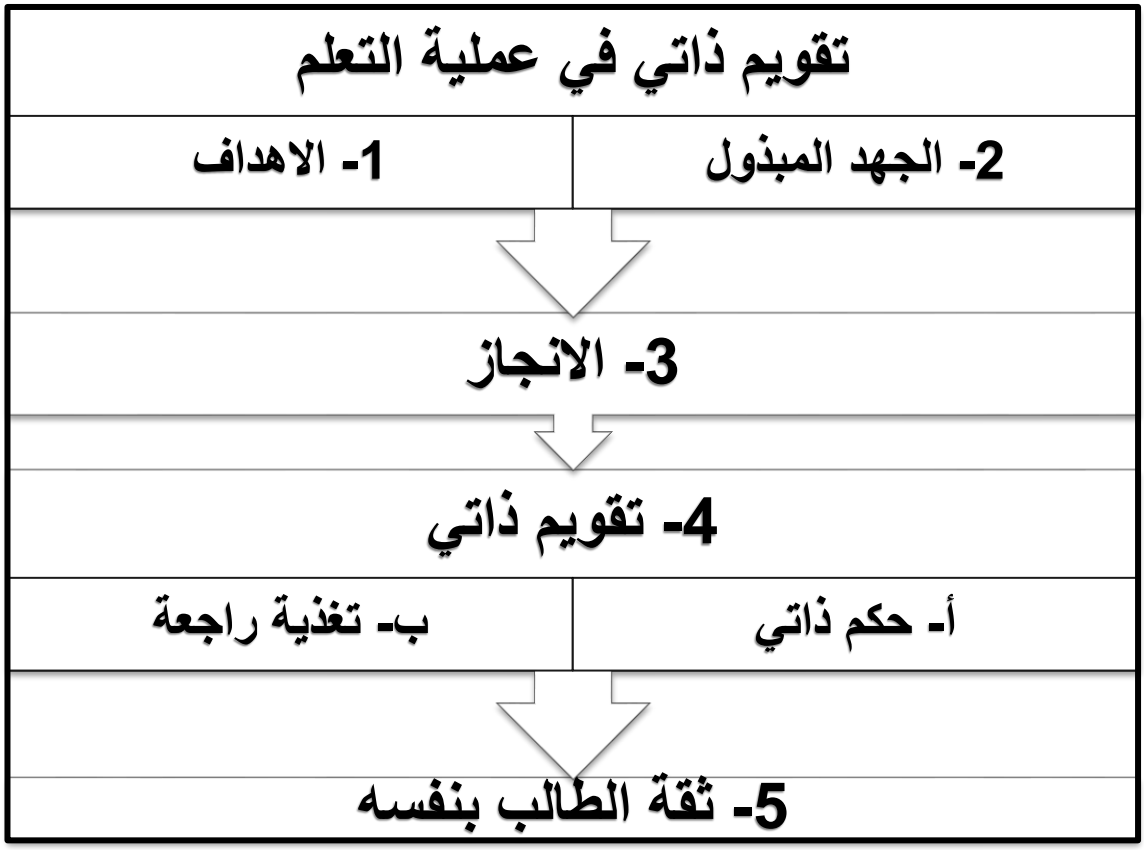
التقويم بجميع ادواره يؤدي دورا في استثارة دوافع الطلبة للتعلم وبخاصة التقويم المعرفي الذي يحدد للطالب مواطن قوته , ومواطن ضعفه , ومن ثم يقوم بتعديل ادائه , وهذا بدوره يرفع مستوى تحصيله , ولهذا فالعلاقة وطيدة بين التقويم الذاتي والدافعية والتحصيل , حيث ان عملية التقويم الذاتي تعتبر وسيلة موجهة ومفيدة في تحديد مدى تقدم التلاميذ سلوكيا وفكريا ووجدانيا واجتماعيا .. ولقد حدد (راشد الدوسري ، 2004 : 59) فوائد التقويم الذاتي وهي .

1 . امكانية الطلبة من المقارنة بين تقييمه الذاتي لأدائه على نفس تدريج تقدير مستوى الأداء , ويتعرف على اسباب الفروق في التقديرات بين الطرفين في كل مستوى من مستويات الأداء .

2. تحسين دافعية الطالب للتعلم .

3. التعرف مباشرة على جوانب القوة والضعف في الأداء , لتعزيز جوانب القوة والتخلص من جوانب الضعف .

4. تبصير الطالب بالجوانب التي اغفلها عند تقييمه , عن طريق معلمه , وكيف يمكن ان ينتقل تدريجيا من الذاتية في التقدير الى الموضوعية والعدل حتى ولو كان مع نفسه .



الشكل (3) يوضح دور التقويم الذاتي في عملية التعلم (اعداد الباحثة)

إن التطور الايجابي للإنسان يمكن أن يكون موجهاً ويقود إلى تفاعلات كبيرة في مجال التفاعل الاجتماعي ، وهذه التطورات أثبتت من خلال بحوث ودراسات طبقت في ضوء نظرية التقويم المعرفي Cognitive Evaluation Theory للعالمين (ريان وديسي Ryan& Deci 1985) ، أن قوة الدافعية من العمليات الطبيعية التي تسهم في تطور القدرات العقلية العليا لدى الإنسان ، إن التقويم المعرفي هو من العمليات المعرفية لدى الإنسان التي تساعد الفرد على تحقيق الأهداف الخاصة به وإشباع حاجاته الطبيعية وإن

هذا الإشباع يحقق الاستقرار النفسي الذي يساعده على إكمال واجباته المكلف بها بصورة دقيقة (Ryan & Deci, 2000 : 68) .

إن الافراد الذين يمتلكون التقويم المعرفي يكونون متفوقين في التعليم الأكاديمي وتكون لديهم قدرات لفظية عالية ولهم القدرة على التحكم في سلوكياتهم ويكونون ناجحين في الاتصال بالآخرين ، وفي دراسة أجراها ريفي 2004 Reeve استهدفت كشف العلاقة بين التقويم المعرفي والتفوق الأكاديمي ، وبلغت عينة الدراسة (550) طالبا" وطالبة جامعية وتوصلت الدراسة في نتائجها الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقويم المعرفي والتفوق الأكاديمي ، وان الإناث أفضل من الذكور في التقويم المعرفي ، وطلبة الكليات العلمية أفضل من طلبة الكليات الإنسانية في التقويم المعرفي (149 : 2005 ,Reeve).

ويرى (ريان وديسي Ryan& Deci 1985) أن التقويم المعرفي يتكون من أربعة إبعاد وهذه الإبعاد هي :-

1.تقويم الذات Self-Evaluation :

وهو ((أسلوب الفرد في تقويم قدراته و أفعاله ليتمكن من النجاح في حياته)) ، إذ يشير تقويم الذات إلى إصدار الفرد حكماً على قدراتهِ وسلوكياتهِ ومدى صحة استجاباتهِ إلى المواقف التي تواجهه في حياتهِ ، كما أنه يلجأ إلى تقويم علاقتهِ و أفعالهِ مع الآخرين ، و يلجأ إلى طرائق جديدة يفكر فيها من أجل تطوير ذاته ويبحث عن النقاط السلبية والايجابية في شخصيتهِ ويعمل على التخلص من الجوانب السلبية لديه وتنمية الجوانب الايجابية .(Reeve, 2005 : 151)

2.تنظيم الذات Self-Regulation :

يعد تنظيم الذات ((أسلوب يستعمله الفرد في حياته إذ يساعده على النجاح في انجاز إعمالهِ)) ، كما يرى (ريان وديسي Ryan& Deci 1985) أن تنظيم الذات يساعد الإفراد في التحكم بسلوكهم ، ويساعدهم في إيجاد الأفكار الخاصة بشأن ماهية السلوك المناسب أو غير المناسب لموقف معين ويختار الأفعال تبعاً لذلك ، كذلك يساعد الإفراد في

أداء إعمالهم بصورة منظمة وصحيحة ، ويكون لديهم وعي لدوافعهم (Reeve,2005 : 153) .

3.المشاركة Participation :

ويرى (ريان وديسي Ryan& Deci 1985)أن المشاركة ((أسلوب يعتمده الفرد في حياته من اجل التفوق ومساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم)) ، إذ يلجأ الفرد هنا إلى مشاركة زملائه في نقاشاتهم وحوارهم و إعمالهم ويؤثر في سلوكهم ويهتم لمشاعر الآخرين ، ويشاركهم مناسباتهم الاجتماعية ويساعدهم في تأدية إعمالهم (154 : 2005 ,Reeve).

4.الكفاية المعرفية Cognitive Sufficiency :

الكفاية المعرفية كما يرى (ريان وديسي Ryan& Deci) ((أسلوب يتيح للفرد إدراكه لقدراته وكفايته للنجاح في انجاز مهامه وتجاوز العقبات التي تواجهه)) ، إذ إن الفرد هنا يجيد تنفيذ الإعمال التي توكل إليه على أحسن وجه ويكون مبدعاً في عمله ويشعر بالرضا عندما ينفذ واجباته بتميز ويكون دقيقاً في مسالة إدارة الوقت وتكون له القدرة على تجاوز العقبات التي تواجهه (155 : 2005 ,Reeve).

وفي دراسة أجراها أيان ونيكوس 2007 Ianm&Nikos استهدفت الموازنة على التخصص في التقويم المعرفي لدى طلبة الجامعة ،إذ بلغت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العلمية يتفوقون على طلبة الدراسات الإنسانية في التقويم المعرفي (7 : 2007 ,Ianm & Nikos).

ويرى (ريان وديسي Ryan& Deci) أن الفرد ذو التقويم المعرفي يتصف بالاتي:

1ـ محقق لذاته .

2ـ لديه تنظيم ذات .

3ـ لديه ضبط للذات.

4ـ منظم .

5ـ يمتلك دافعية عالية .

6ـ تأملي.

7ـ يمتلك مستوى عالياً من التفكير .

8ـ لديه القدرة على الاتصال بالآخرين.

9ـ متفوق أكاديميا

10ـ مؤثر في الآخرين .

11ـ لديه قدرة لفظية عالية .

12ـ يستمتع بما يقوم به.

13ـ يعمل بجد ورغبة عالية

14ـ يمتلك روح الدعابة والفكاهة (Reeve, 2005 : 152).

النظريات التي فسرت التقويم المعرفي :

اولا: نظرية ديسي وريان(Ryan& Deci, 1985)

ويرى (ريان وديسي Ryan& Deci) أن الناس عندما يتعرضون للأحداث الخارجية فأنهم يتأثرون بهذه الإحداث وستكون لديهم دوافع خارجية تؤثر في سلوك الإفراد بصرف النظر عن كون هذه السلوكيات تحت السيطرة أم لا ، إذ تكون في بعض الأوقات محاولة لتعديل سلوك الإفراد وذلك من خلال إجراء التجارب لمعرفة كم يؤثر التقويم المعرفي الذي يمتلكه الفرد في تعديل سلوكياته وتفاعله خلال وجوده في المجتمع ، لذلك يعمل الفرد على تنمية قدراته من اجل إن يكون فردا" فعالا" داخل المجتمع (Reeve, 2005 : 14)

ومن خلال الإيضاح الذي بينته نظرية (ريان وديسي Ryan& Deci 1985) وتفسيرها للتقويم المعرفي بشكل وافٍ ، وذكرها لمميزات الفرد ذي التقويم المعرفي ومن خلال ما ذكر في الصفحات السابقة ولكونها تقع ضمن إطار المدرسة المعرفية والتي تعد احدث مدرسة علمية في مجال علم النفس . وقد تطرقت النظرية لعدة دراسات تمت من قبل الباحثيين مثل استقصاء اثر التعلم المستقل qemma وكذلك دراسة تضمنت التعرف على العلاقة بين التقويم المعرفي والقدرة على القيادة ، ودراسة اجراها (جيتن وأخرون 2001) استهدفت العلاقة بين التقويم المعرفي والإدارة المعرفية ، ودراسة اجراها ديسي وريان 1985 للعلاقة بين التقويم المعرفي والقدرات اللفظية .

ثانيا . نظرية مارليو 1994 **Marilou Theory** :

يرى مارليو 1994 Marilou أن طريقة تفكير الفرد بالمواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب له الضغط ، بمعنى أنه حين يكون الموقف مجهداً يجب أن يدرك أولاً بأنه كذلك ، إي يجب إدراكه بأنه مهدد لصحة الفرد وسلامته بمعنى أن الأساس في هذه النظرية أن الاستجابة للضغط تحدث فقط عندما يُقوم الفرد موقفه الحالي بأنه مهدد ، إي يحاول الفرد تقويم الموقف معرفيا لتحديد معنى الموقف ودلالتهِ ، وقدرات الفرد العقلية العليا للتجاوب مع ذلك الموقف(Marilou, 1994 : 14) .

ثالثا .**نظرية أيفنت** 2003 Avnet Theory :-

يرى أيفنت 2003 Avnet أن التقويم المعرفي يمكن تحفيزه دائماً بواسطة خبرات الفشل التي يمر بها الفرد ، فانه عندما يفشل في أمر معين يلجأ إلى تقويم قدراته من اجل إن يتغلب على الفشل في حياته المستقبلية فمثلاً بواسطة نشاطات العزو التلقائي الذي يتبع الفشل أو هيمنة خبرات الحرمان ،فعندما يباشر الفرد أعماله اليومية فأنه يبدأ بتقويم قدراته على القيام بهذه الإعمال ومدى نجاحه في أدائها وانجازها ، لذلك نجد أن الإفراد يقومون قدراتهم من اجل الوصول إلى تحقيق الصورة الأفضل لشخصياتهم ، وأن حاجة الفرد إلى التقويم المعرفي نابعة من رغبة الفرد في تنمية قدراته العقلية العليا لكي يتمكن من تجاوز كل العقبات التي تواجهه (Avnet,2003:45).

إن التقويم المعرفي هو أسلوب يتبعه الفرد من اجل تحقيق الأهداف النهائية المنشودة ، وأن وظيفة التقويم المعرفي تتضمن قياس التنافر بين الحالة الراهنة والحالة النهائية المرغوبة ، وهو أسلوب ناقد لغرض الفهم والتفسير أو يوظف على انه دليل موجه في حالة القيام بعمل ما ، وأن الإفراد ذوي التقويم المعرفي يفضلون التروي وموازنة كل الخبرات الممكنة قبل أن يقرروا كيفية التصرف فعند اتخاذ القرار على سبيل المثال فأنهم يفضلون مقايسة البدائل المتاحة إمامهم بالرجوع إلى المعايير الموجودة لديهم ويختارون البديل الأفضل . (Avnet,2003:46)

كما أن التقويم المعرفي يرتبط بالتحسس نحو التقويم الاجتماعي الذي يصدره المجتمع للفرد ، وبسبب اهتمام الإفراد بمقارنة أنفسهم مع الآخرين فان ذوي التقويم المعرفي يكونون أكثر تحملاً للنقد من قبل الآخرين وهذا يجعلهم يعملون بجد (Pierro,2003:70).

كما ذكر أيفنت (Avnet 2003) أن تنظيم الذات يؤدي دوراً مهماً في التقويم المعرفي، إذ انه نمط من أنماط التنظيم يلجا إليها الفرد ويختبرها من اجل التخلص من الفوضى التي تحدث لديه وبشكل يوفر عليه التضارب الذي يحدث عند محاولته لتحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته ومن ثم تسهل عملية التقويم المعرفي التي يجريها الفرد (Wagner,2011:6).

وقد تبنت الباحثة نظرية (Deci &Ryan) للتقويم المعرفي للأفادة من اطارها النظري في بناء مقياس التقويم المعرفي ولعل من اسباب تبني هذه النظرية مايأتي :

1. انها نظرية شاملة وقد اعطت خصائص واضحة للتقويم بشكل عام والتقويم المعرفي بشكل خاص .
2. تأكيد هذه النظرية على اهمية الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته اليومية وتأثيرها في التقويم المعرفي .
3. شكلت هذه النظرية الأطار النظري والمرجع الأساس لمفهوم التقويم المعرفي .

تعد هذه النظرية من الأتجاهات العلمية والعقلية والمعرفية التي يمكن تطبيقها في الجامعات .

التحصيل الاكاديمي:

مفهوم التحصيل الاكاديمي:

يقصد بالتحصيل الاكاديمي مجموعة من المفاهيم التي لم تستقر على مفهوم محدد وواضح، فأغلب التعريفات متداخلة ومختلفة، ويعد التحصيل الاكاديمي من المتغيرات المهمة التي ترتبط ارتباطا وثيقاً بالتربية وعلم النفس، وقد أجريت العديد من الدراسات عن التحصيل الاكاديمي وبحثت علاقته بالكثير من المتغيرات وتأتي في أولوياتها الجوانب

المعرفية ومنها التفكير والذكاء والتقديرات المتصلة بشخصية القائم بالتعليم، فضلاً عن الجوانب الاجتماعية والأسرية وغيرها (الحمداني، 1996: 4).

ويعد التحصيل الأكاديمي الهدف الرئيس والمؤشر لنجاح المؤسسات التعليمية–التعلمية في تحقيق الأهداف التربوية، إذ يرى الكثير من الباحثين أن التحصيل من أهم نواتج التعلم، وينظر إليه على أنه معيار أساسي يمكن عن طريقه تحديد مستوى افادة الطالب في اثناء مراحله الدراسية، كما أنه لا يزال الوسيلة الأساسية تقريبا للحكم على النتائج الكمية والكيفية للعملية التعليمية، لذلك فإن المؤسسات التعليمة تحرص على بلوغ الطلبة مستوى عالٍ من التحصيل، لأن التحصيل المرتفع يدل على كفاية تلك المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها (الخالدي، 2008 : 90) .

وبناءً على ذلك فان التحصيل الأكاديمي أحد أهم القضايا التي تشغل فكر الأسرة والجامعة والطالب، فهناك من يحصر التحصيل الأكاديمي في العمل الجامعي فقط، وهناك من يرى أنه كل ما يحصل عليه الفرد من معارف ومعلومات سواء داخل الجامعة أو خارجها، فالاتجاه الاول يخص التحصيل الأكاديمي للعملية التعليمية المقصودة والموجهة من طرف الاستاذ، فهو عمل مستمر يعمل الاستاذ على تقديره اثناء تحديد الأهداف لدى الطالب، فهو يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية من خلال استعمال نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير، أما الاتجاه الثاني فينظر الى ما يحصل عليه الطالب من مفردات في الجامعة بطرائق مقصودة ومن غير الجامعة بطرائق غير مقصودة على انه تحصيلٌ، ورغم اختلاف وجهات النظر وتضارب المفاهيم الا إن الاتفاق حول قيمة وفاعلية ما يحصل عليه الطالب من معارف يعد جزءاً من الشخصية النامية، فهو يمثل جزءا أساسيا في تشكيل التكيف والاستقرار النفسي، اذ يترتب على التحصيل المرتفع بناء الطالب لنفسه ونموه وإدراكه لقدراته وطاقاته وامكاناته الإبداعية التي تساعده في توليد الافكار المتنوعة وغير المألوفة. (سماء، 2001: 81).

ويهدف التحصيل الأكاديمي إلى الحصول على معلومات توضح مدى استيعاب الطلبة لما اكتسبوه من خبرات معرفية في المواد الدراسية المختلفة، وكذلك مدى الافادة من

محتويات هذه المواد الدراسية، فضلاً عن محاولة رسم صورة لقدرات الطلبة المعرفية، واستعداداتهم العقلية، وخصائصهم الوجدانية، وسماتهم الشخصية (اسماعيلي،2019: 40) .

وللتحصيل الأكاديمي العديد من الدلالات التعليمية والنفسية لعل من أبرزها ما يأتي:

1- محك رئيس للحكم على قدرة الطلبة ومكاناتهم الدراسية في مادة دراسية معينة.
2- معيار مهم لتحديد مستوى التعزيزات والمزايا والأدوار الاجتماعية التي يستحقها الطلبة.
3- مصدر رئيس للتغذية الراجعة يحدد ما أنجز من الأهداف التعليمية.
4- مؤشر مهم لتحديد مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بكفاءة عمل أجزاء الدماغ.
5- تحديد نوع نتيجة الطالب وتحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه لاحقا.
(Eda & Aylan , 2014 : 64)

أنواع التحصيل الأكاديمي :

يمكن تقسيم التحصيل الأكاديمي على ثلاثة أنواع ، ستوجزها الباحثة بما يأتي:

1- التحصيل الأكاديمي الجيد : يكون فيه الطالب على مستوى مرتفع وأعلى من المعدل الذي حصل عليه باقي الطلبة في المستوى نفسه وفي القسم نفسه، ويتم ذلك باستعمال كل القدرات والإمكانيات التي تكفل للطالب الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه ، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على باقي زملائه، وبذلك يكون اكتسابه للمعلومات والافادة من الخبرات أكبر وأنفع ، فالطالب المتفوق دراسياً، يحقق مستويات تحصيلية جيدة ومرتفعة عن الواقع.
2-التحصيل الأكاديمي المتوسط : يمثل الدرجة التي يحصل عليها الطالب في هذا النوع من التحصيل تصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسطاً ودرجة احتفاظه بالمعلومات وافادته منها تكون متوسطة كذلك.
3-التحصيل الأكاديمي المنخفض : يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الأكاديمي الضعيف ، اذ يكون أداء الطالب أقل من المستوى العلمي المطلوب مقارنةً بباقي زملائه، فنسبة افادته وفهمه للمادة الدراسية المقدرة تكون ضعيفة إلى درجة كبيرة، وفي

هذا النوع من التحصيل يكون استثمار الطالب لقدراته العقلية ولإمكانياته الفكرية ضعيف على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، وقد يكون هذا التأخر في جميع المواد وهذا ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام، لأن الطالب يجد نفسه عاجزاً عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي، أو قد يكون التأخر في مادة واحدة أو مادتين فيكون نوعياً، وهذا حسب إمكانيات الطالب وقدرته ، فقد نجد طالباً جيداً أو متوسطاً في مادة تتطلب الحفظ والتعبير ، ولكننا نجده ضعيفاً في مادة تتطلب التفكير واستخدام القدرات العقلية كالذكاء والتجديد (نصر الله ، 2004 : 401).

خصائص التحصيل الاكاديمي:

عادة ما يكون التحصيل الاكاديمي نظريا" وعمليا" يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ خاصة والعلوم عامة ويتصف التحصيل الاكاديمي بخصائص منها:

1-يمتاز بالتخصص بمعنى أنه يخص محتوى مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة المعارف الخاصة بها.

2-يظهر عادة عبر الاجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية التحريرية والشفوية والادائية.

3-يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية الطلبة، أي الطلبة العاديين داخل الصف ولا يهتم بالميزات الخاصة.

4-أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة لصناعة أحكامه التقويمية (احمد ، 2010: 84) .

اهمية التحصيل الاكاديمي:

يمكن ايجاز اهمية التحصيل الاكاديمي بما يأتي :

1-تعزيز نتيجة الطالب لانتقاله من مرحلة الى مرحلة دراسية اخرى.

2-يعد وسيلة فاعلة يتعرف من خلالها المعلم على مدى تقدم الطالب وعلى درجة تعلمه ومقدار ما حصله من المادة الدراسية.

3- يعمل التحصيل الاكاديمي على مساعدة المعلم في معرفة مدى استجابة الطلبة للخبرة المتعلمة ويكون عن طريق تكرار اختبارات التحصيل على فترات منتظمة وعلى مدار السنة الدراسية. (العيساوي ، 2002: 347).

4- تستعمل نتائج التحصيل الاكاديمي في تقويم طريقة التدريس التي يعمل بها المعلم، فطريقة التدريس الجيدة تؤدي الى تحصيل اكاديمي جيد.

5-يسهم التحصيل الاكاديمي في قياس مدى تحقيق الطلبة للأهداف التعليمية بشكل ناجح عن طريق تقويم الاداء، كما يتبوأ التحصيل الاكاديمي دوراً مهماً في تعزيز النمو الاكاديمي للطلبة وتطورهم وتقدمهم (العيساوي ، 2002 :347).

العوامل المؤثرة في التحصيل الاكاديمي :

يرى الكثير من التربويين بأن التحصيل الاكاديمي ذو طبيعة معقدة، ويتأثر بعوامل مختلفة وقد جاء الاهتمام بهذه العوامل من منطلق الكشف عن العوامل التي تسهم في زيادة التميز الأكاديمي لتدعيمها وتعزيزها، فضلاً عن التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق وتلافيها، وقد صنفت العوامل المؤثرة في التحصيل الاكاديمي الى ما يأتي:

1- العوامل الداخلية: وهي مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب والتي تؤثر في تحصيله الأكاديمي ويمكن أن نوجزها بالآتي :

أ - القدرة العقلية: وتتمثل القدرة العقلية للطالب بالذكاء، وسرعة البديهة، وفاعلية الذاكرة، والقدرة على حل المشكلات، فالطالب ذو الاستعداد العقلي الجيد يكون مستوى تحصيله أعلى من الطالب المتدني في قدرته العقلية (نصر الله، 2010 : 45) .

وقد وجدت دراسة اجراها إيدا وآيلن (Eda & Aylan, 2014) أن القدرات العقلية تساعد الطلبة على تنظيم تعلمهم والاحتفاظ به، ونقل أثر تعلمهم إلى مواقف حياتية أخرى، ومساعدتهم في التغلب على معوقات التحصيل الأكاديمي (Farooq & Berhanu,2011 :14).

ب-العوامل الجسمية: تعد العوامل الجسمية من أهم العوامل الذاتية تأثيراً في التحصيل، إذ أنها تؤثر في طريقة تفكير الطالب، ومعالجته للمعلومات بطريقة صحيحة، وتتمثل العوامل الجسمية بالأمراض المزمنة، وضعف تام أو جزئي في الحواس أو الأطراف، والتي قد تؤدي بدورها إلى كثرة غياب الطالب عن الحصة الدراسية، الامر الذي يؤثر مباشرة في تحصيله.

ويمكننا القول أن من أهم العوامل الجسمية المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطالب ضعف حاستي السمع والبصر وعيوب النطق، خاصة وأن هذه الحواس من أهم العوامل المساعدة على التعلم والتفاعل مع البيئة التعلمية – التعليمية، لذا فإن الطالب الذي لديه خلل في هذه الحواس سيواجه صعوبات كبيرة في فهم واستيعاب المواد الدراسية المقدمة (الغريب، 2000 :118-95) .

جـ ـ العوامل النفسية: ويقصد بها كل ما يتعلق بدافعية الطالب، والثقة بالنفس، ومفهوم الذات لديه، أذ تعد هذه العوامل ذات دور فعال في تحسين تحصيله، فالطالب الذي لديه مستوى عالٍ وايجابي من مفهوم الذات هو الأكثر تحصيلاً، ويرتبط ذلك بنظرته الإيجابية لذاته والثقة بما لديه من قدرات واستعدادات وشعوره بالقدرة على تجاوز العقبات، فالتحصيل المرتفع يحقق لدى الطالب شعور بالتفوق والإنجاز والمكانة الاجتماعية المرموقة، مما يسهم في تحقيق المفهوم الإيجابي للذات لديه.

د العوامل البيئية (الاسرية) :

ويقصد بها جملة من المؤثرات الأسرية المحيطة بالطالب، والتي تنعكس على تحصيله الأكاديمي، فالعوامل الأسرية تعد من أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطالب، فالمشكلات الأسرية الناتجة من عدم التفاهم وفقدان المودة بين الوالدين تؤثر وبشكل كبير في دراسة الطالب، ذلك ان الجو الأسري الذي تسوده المشاكل والخلافات العائلية كالطلاق يؤدي بلا شك إلى اضطرابات عاطفية، والتي تؤدي بدورها إلى عدم الاستقرار وفقدان الأمن والطمأنينة، وهذا من شأنه خلق اضطراب نفسي عند الطالب مما يؤثر في إقباله واستيعابه للمواد الدراسية، وتظهر نتائجه السلبية على تحصيله الأكاديمي، عكس الطالب الذي يعيش في جو أسري يسوده الاستقرار والمودة والاحترام والتفاهم، فهذه الأجواء تشجع الطالب على الدراسة وعلى استعداده للتعلم وعلى استيعابه وفهمه للمواد الدراسية، وبالتالي يكون تحصيله الأكاديمي جيداً ومرتفعاً، وقد أجمع الباحثون في مجال التربية وعلم

النفس وعلم الاجتماع على أنه يوجد بعض الشروط السلبية التي تعيش في كنفها الأسرة تؤدي إلى نتائج سلبية على النجاح التربوي والمهني لأبنائها (حمدان، 1996: 48).

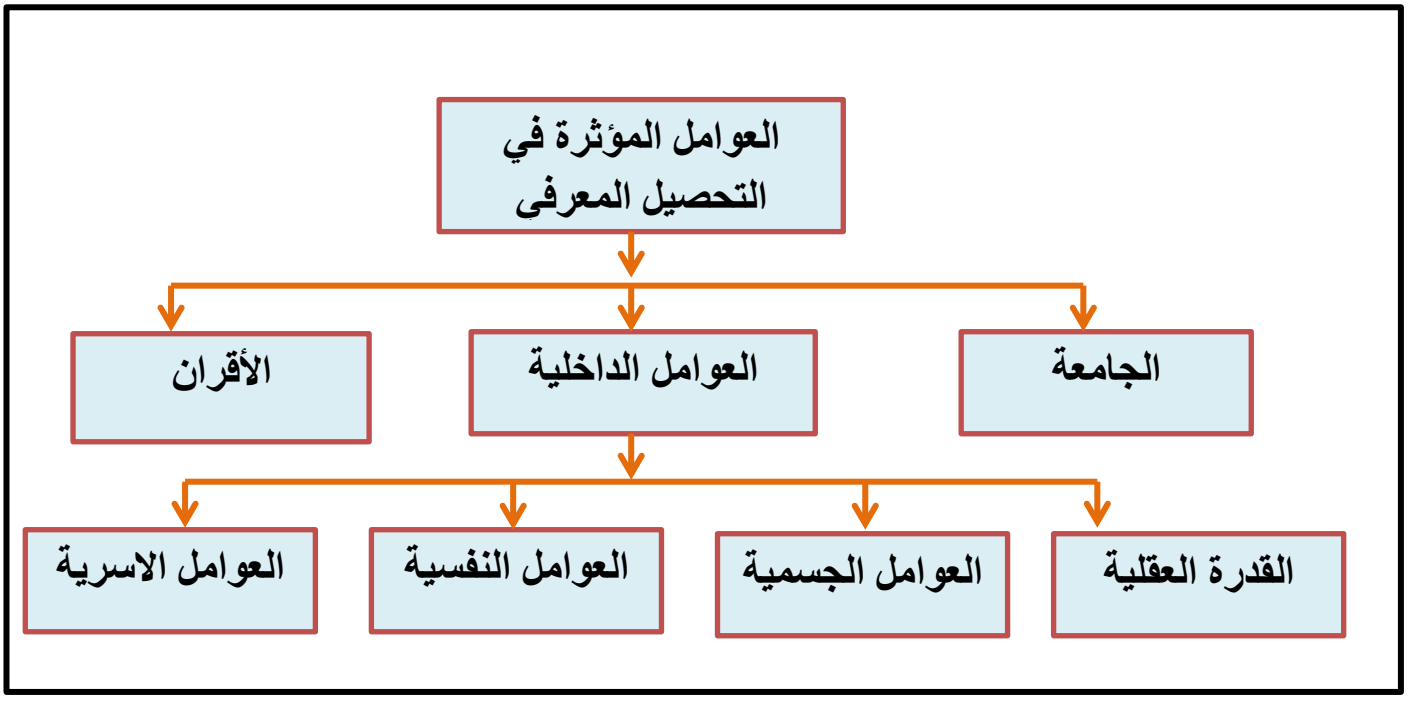
2. : الجامعة

تعد الجامعة وما فيها من أساتذة وطلاب ومناهج وطرائق تدريس وسطاً منظماً تهدف إلى تحقيق الوظيفة التعليمية، فالجامعة ليست وحدة منعزلة عن الهيكل الاجتماعي العام فهي المرآة التي تعكس الوجه الحقيقي للمجتمع، وتسهم الجامعة في تكوين شخصية الطالب من خلال احتكاكه بالوسط الجامعي والذي يقصد به المنظومة التعليمية ككل من الأساتذة والإداريين وغيرهم، وتكوين علاقات اجتماعية بين أفراد مجتمعه الجامعي، فإذا كان هذا المجتمع يسوده الود والمحبة وروح التعاون كان لذلك أثر كبير في نتائج التحصيل الأكاديمي للطلبة، وعكس ذلك يجعلنا أمام شكل من الإخفاق في المردود والمستوى الدراسي، وهذا يعني أن ضعف التحصيل الأكاديمي لا يرجع إلى عوامل شخصية وأسرية فحسب، بل الى عوامل يكون للجامعة ايضاً نصيب فيها ولعل أهم هذه العوامل ما يأتي :

أ- الأستاذ وطريقة التدريس :ترتبط المادة الدراسية بشخص الأستاذ اذ يكون لشخصية الأستاذ وطريقة تدريسه أثر فعال في نشاط الطالب وقدراته الذهنية، لأن تأثير شخصيته على الطالب يكون أقوى من تأثير الكتب المقررة، اذ أن وظيفة الأستاذ لم تعد تقتصر على التعليم فحسب، بل تعدت وظيفته إلى التربية، فالأستاذ مربٍ أولاً وقبل كل شيء والتعليم بمعناه المحدد جزء من عملية التربية، فالأستاذ صاحب الشخصية القوية يستطيع أن يملك قلوب طلابه ويجعلهم أكثر تجاوباً، فهو يخلق لديهم الدافعية للدراسة بينما يكون الأستاذ غير المتجاوب لأخطاء طلبته بطريقة موضوعية مستعملاً الصرامة والخشونة في تعامله، أو قد يكون أسلوبه في شرح المادة ونقل المعلومات خالياً من الإثارة والتشويق أو لا يأخذ في عين الاعتبار إمكانيات الطلبة وقدراتهم والفروق الفردية فيما بينهم وغيرها من الظواهر الأخرى، مما يولد نوعاً من الخوف والقلق في نفوس الطلبة ويحد من مبادرتهم ورغبتهم في المساهمة والمشاركة في الدروس، وبالتالي يبعث الملل والكره والنفور للمادة، وهذا بدوره سوف يكون عاملاً يسهم في تدني مستوى تحصيلهم.

ب- المنهج : يعد المنهج التعليمي عاملاً مهماً في العملية التعليمية بعد الأستاذ الذي يسعى إلى تحقيق المنهج الذي يتضمن الكم المعرفي لمحتوى معين فضلاً عن كيفية توصيل هذه المعلومات باستعمال طرائق معينة للوصول إلى الأهداف المرجوة منها (بوشلالق ، 2005: 26).

3 - الأقران: تأخذ مجموعة الرفاق دوراً كبيراً بالتأثير في اتجاهات الطالب نحو الدراسة، ودعم قدرته المعرفية، ومساعدته في انجاز الواجبات والتغلب على معوقات التحصيل(السلخي، 2013 : 30).



الشكل (4) يوضح العوامل المؤثرة في التحصيل الاكاديمي (اعداد الباحثة)

شروط التحصيل الأكاديمي:

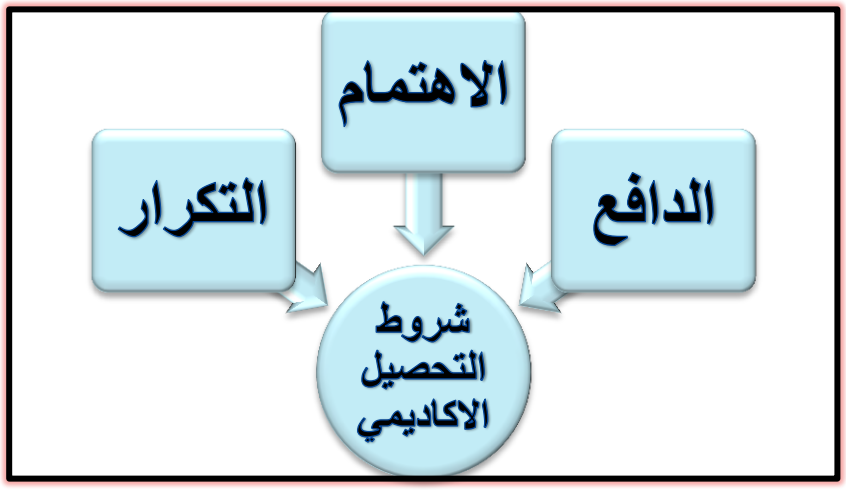
يستدعي التحصيل الاكاديمي الجيد توفر ثلاثة شروط اساسية، وفيما يأتي عرضاً موجزاً لهذه الشروط:

1- **الدافع** : من الميول المسلم بها انه لا يوجد عمل من دون دافع او حافز معين, ولكل طالب دوافع نفسية واجتماعية تدفعه نحو الدراسة او تمنعه عنها وهنا يجب الكشف عن هذه الدوافع ومحاولة استثمارها كمحركات لقدرات الطالب، ويعرف الدافع للتعلم على انه

حالة داخلية لدى الطالب تدفعه للانتباه الى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للطالب.

2- **الاهتمام** : يتوقف حصر انتباه الطالب والنشاط الذاتي الذي يبذله على مدى اهتمامه بما يدرسه، ويتطلب حصر انتباهه بذل جهد لإرادي فضلا عن توفر الاهتمام لديه حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلمها واستقرارها في تنظيم معين، اذ ان اثارة اهتمام الطالب وضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تواجه الاستاذ في الصف الدراسي ويمكن التغلب على هذه المشكلة لو استثمر الاستاذ نشاط الطالب الايجابي واهتم بطريقة الاستكشاف والتساؤل اكثر من اهتمامه بالتلقين وحشو الاذهان.

3- **التكرار** : يعد التكرار من المبادئ الأساسية لحدوث التحصيل الاكاديمي، اذ يعمل على نمو الخبرة و ارتقائها بحيث يستطيع الطالب ان يقوم بالأداء المطلوب منه بطريقة آلية وسريعة، فالتكرار الآلي يكون لا فائدة منه لأنه يؤدي الى ضياع الوقت دون ان يحقق الطالب ما مطلوب منه، وبالتالي يؤدي الى عجز الطالب للارتقاء بمستوى ادائه، اما التكرار الموجه المؤدي الى الكمال فهو قائم على اساس الملاحظة والانتباه والفهم والتركيز، ولا يكفي التكرار وحده لعملية التعلم، بل لابد ان يكون مقروناً بتوجيه الاستاذ نحو الطريقة الصحيحة والارتقاء المستمر في مستوى الاداء (عثمان ،2002: 41).



الشكل (5) يوضح شروط التحصيل الاكاديمي (اعداد الباحثة)

- **أساليب تقويم التحصيل الاكاديمي** :

يتبع المدرسون في تقويم تحصيل الطالب اساليب عدة، تختلف باختلاف المرحلة الدراسية وطبيعة المهارات المستهدفة بعمليات التعليم والتنمية ومن اهم اساليب التقويم المناسبة لنتاجات التعلم ما يأتي :

1-الاختبارات التحصيلية :

تعد الاختبارات وسيلة من الوسائل المهمة التي يعتمد عليها في قياس وتقويم قدرات الطالب، ومعرفة مدى مستواه التحصيلي، ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المدرس من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد في رفع الكفايات التحصيلية لدى الطالب، لذلك حرص التربويون على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تأتي إلا من خلال إعداد اختبارات إنموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيرا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم المدرس بإعدادها.

2- اسلوب الملاحظة المباشرة :

يراقب المدرس ما يقوم به الطالب بصورة مباشرة من انشطة وافعال، إذ يستطيع تقدير مدى التقدم الذي يظهره بعض الطلبة ليتمكن من متابعتهم اثناء العمل وتقديم العون لهم للارتقاء بعمليات التعلم وتطوير اساليب التفكير التي يمارسونها، وتتم بقيام المدرس برصد الملاحظات في سجلات تراكمية او بطاقات لتعتمد كمرجع يعتمد عليه في اصدار الاحكام على انجازات الطلبة وما يظهرون من تغيرات ايجابية وسلبية خلال العام الدراسي.

3-اسلوب كتابة التقارير القصيرة :

يقوم المدرس بتوزيع الطلبة على مجموعات صغيرة ، ويسند لكل مجموعة مهمة يتطلب تنفيذها والقيام بأعمال مشتركة قائمة على جمع المعلومات وتنظيمها وتقديمها بعد مناقشتها في شكل أو صورة تقرير قصير في حدود قدراتهم العقلية ليتمكن من اعطائهم درجات لكل عمل قامت به كل مجموعة(يوسف وعبد الواحد، 2017 : 93) .

المحور الثاني- دراسات سابقة

اولا : دراسات تناولت السرعة المعرفية :

أ- (النقيب ، شيماء 2012)

اجريت هذه الدراسة في العراق / محافظة بغداد ، وهدفت الدراسة الى معرفة السرعة المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة . دراسة وصفية
يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة تكريت للعام الدراسي (2011- 2012) للمرحلة الثانية ، وقد تم تصنيفهم حسب كلياتهم وتخصصاتهم العلمية وجنسهم ، اذا بلغ حجم المجتمع الاصلي (3405) طالبا وطالبة وموزعين على (17) كلية ، منها تسع كليات علمية بلغ عدد طلبتها (1354) طالبا" وطالبة وثمان كليات انسانية وبلغ عدد طلبتها (2051) طالبا وطالبة ,. وقد بلغ عدد الذكور في التخصصات العلمية والانسانية (1856) وبلغ عدد الاناث في هذه التخصصات (1549) وبلغت عينة البحث (180) طالب وطالبة وبلغ عدد الذكور (90) وعدد الاناث (90) موزعين على (6)كليات علمية وانسانية وقد استعانت الباحثة لتحقيق اهداف بحثها بعدد من الوسائل الاحصائية مستعينة في ذلك بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) مربع كاي ، معامل الارتباط بايسول ، مجموعه معالجات المقاييس الوصفية ، معامل الارتباط بيرسون ، معادلة كيودر ريتشاردسون، الاختبار الثاني لعينة واحدة، تحليل التباين

ب ـ (الشحماني لمياء ,2017)

اجريت هذه الدراسة في العراق / محافظة واسط ، وهدفت الدراسة الى معرفة السرعة المعرفية العامة وعلاقتها بالتدوير العقلي لدى طلبة الجامعة ،(وقد اعتمدت المنهج الوصفي لأهمية في الدراسات النفسية) وتكون مجتمع البحث من طلبة الدراسات الاولية الصباحية في جامعة واسط للعام الدراسي (2015 -2016)من الذكور والاناث في الاختصاصات العلمية والانسانية اذ يتكون المجتمع الاصلي من (13889) طالبا وطالبة ، موزعين على

9 كليات علمية و6 كليات انسانية، وبلغ عدد الذكور (6867) طالبا بنسبة (49 %) في حين بلغ عدد الاناث (7022) طالبة بنسبة تقريبية (51%) كما بلغ عدد الطلبة بحسب الصف بواقع (3613) طالبة وطالبا" في الصف الاول ويشكلون مانسبته (26%) تقريبا ، و (3629) طالبا وطالبة تقريبا (26%) في الصف الثاني ، و (3502) طالبا وطالبة وبنسبة تقريبية (25%) للصف الثالث ، و(2924) طالبا وطالبة ، وبنسبة (21%) تقريبا" للصف الرابع ، فيما بلغ عدد طلبة الصفين الخامس والسادس (146) و(75) طالبا وطالبة على التوالي يشكلون ما نسبته (0.01) لكلا الصفين تقريبا وقد بلغت عينة الدراسة (96) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية . وقد استعانت الباحثة لتحقيق اهداف بحثها بعدد من الوسائل الاحصائية مستعينة في ذلك بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) (مربع كاي ، معامل الارتباط بيرسون ، معادلة كيودر ريتشاردسون ، الاختبار الثاني لعينة واحدة، تحليل التباين)

أ- (حمود 2014)

اجريت هذه الدراسة في العراق / محافظة بغداد ، وهدفت الدراسة الى معرفة التفكير التبادلي والادارة المعرفية وعلاقتهما بالتقويم المعرفي . دراسة وصفية

1- تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد (ذكوراً وإناثاً) للدراسة الصباحية في الكليات العلمية و الإنسانية للعام الدراسي (2012/ 2013) وقد اختيرت جامعة بغداد للأسباب الآتية :

2- أنها تعد اللبنة الأولى لجامعات العراق والتي تضم اكبر عدد من الكليات والطلبة عند موازنتها بالجامعات الأخرى , إذ بلغ مجموع طلبتها (52,388) ألف طالبٍ وطالبة موزعين بواقع (21,948) ألف من الذكور و (30,440) ألف من الإناث , كما تضم هذه الجامعة (24) كلية في الاختصاصات العلمية و الإنسانية وبواقع (16) كلية ذات اختصاصات علمية يبلغ مجموع طلبتها (29,863) إلف طالب وطالبة جامعية و (8) كليات ذات اختصاصات إنسانية يبلغ مجموع طلبتها (22,525) ألف طالب وطالبة جامعية .

3- اعتمد الباحث في اختيار عينة البحث التطبيقية على الطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي إذ تم اختيار (400) طالب وطالبة جامعية من ثمان كليات من

جامعة بغداد ، أربعة كليات منها ذات تخصص علمي وهي (الصيدلة والتربية ابن الهيثم والزراعة والطب البيطري) ومثلها من التخصص الإنساني وهي (الآداب والتربية ابن رشد واللغات والعلوم الإسلامية) ، وزعت العينة بالتساوي على وفق التخصص والنوع بواقع (200) ذكر و(200) أنثى ، و(200) طالب وطالبة للتخصص العلمي و (200) طالب وطالبة للتخصص الإنساني

وقد استعان الباحث لتحقيق اهداف بحثه بعدد من الوسائل الاحصائية مستعينا" في ذلك بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

(معادلة التمييز ، معادلة الصعوبة، معادلة إلفا ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينة واحدة ، معادلة الارتباط الجزئي، الاختبار الثاني لعينة واحده)

ب- دراسة (الكرخي ,احمد 2019).

اجريت هذه الدراسة في العراق / محافظة ديالى ، وهدفت الدراسة الى التعرف على التقويم المعرفي وعلاقته بالحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعة . دراسة وصفية

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الاصلي للبحث ، بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب من المجتمع الاحصائي ، اذ بلغت عينة البحث (400) طالب وطالبة ، بواقع (168) طالبا" و(232) طالبة ، اذ بلغ عدد الطلبة التخصص الانساني (228) طالب وطالبة ، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (172) طالبا وطالبة . اذ بلغت عينة البحث (400) طالب وطالبة بواقع (168) طالبا و(232) طالبة . وقد استعان الباحث لتحقيق اهداف بحثه بعدد من الوسائل الاحصائية مستعينا" في ذلك بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) (الاختبار الثاني لعينة واحدة ، الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، معامل الارتباط بيرسون ، معادلة الفا كرونباخ ، الاختبار الزائي ، تحليل الانحدار الخطي

الجدول (1)

موازنة بين دراسات سابقة والدراسة الحالية

دراسة تتعلق بالمتغير (السرعة المعرفية)

سنقوم بإضافة الدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة

اولا : دراسات تضمنت دراسة السرعة المعرفية

ت	اسم الباحث وعنوان الدراسة	البلد وسنه الانجاز	هدف الدراسة	حجم العينة والمرحلة الدراسية	اداة الدراسة	الوسائل الإحصائية	نتائج الدراسة
1	شيماء احمد النقيب السرعة المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة	العراق – تكريت – 2012	قياس السرعة المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة .	عينة البحث (180) طالب وطالبة وبلغ عدد الذكور (90) وعدد الاناث (90) من المرحلة الجامعية	. دراسة وصفية استبانة	الحقيبة الاحصائية spss	ان طلبة الجامعة المتمثلة يتصفون بمستوى عال من السرعة المعرفية توجد فروق ذات دلالات احصائية بين الطلبة في مستوى السرعة المعرفية على اساسا متغير الجنس ذكور اناث ولصالح الاناث
2	لمياء قاسم خلخال الشحماني السرعة المعرفية وعلاقتها بالتدوير العقلي لدى طلبة الجامعة	العراق – واسط - 2017 تخصص علوم تربوية ونفسية	قياس درجه السرعة المعرفية العامة لدى طلبة الجامعة	عينة الدراسة (96) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية .	استبيان	الحقيبة الاحصائية spss	– يتمتع طلبة الجامعة يسرعه معرفية جيده . – وجود فروق ذات دلالة احصائية في السرعة المعرفية تبعا لمتغير النوع ولصالح الذكور وتبعا لمتغير ولصالح التخصص العلمي وعدم وجود فروق ذات دلالاه احصائية تبعا لمتغير الصف الدراسي .

ثانيا : دراسات تضمنت دراسة التقويم المعرفي

ت	اسم الباحث وعنوان الدراسة	البلد وسنه الانجاز	هدف الدراسة	حجم العينه والمرحلة الدراسية	اداة الدراسة	الوسائل الاحصائيه	نتائج الدراسة
1	مثنى فلحي حمود التفكير التبادلي والإدارة المعرفية وعلاقتهما بالتقويم المعرفي	العراق - جامعة بغداد- 2014	وهدفت الدراسة الى معرفت التفكير التبادلي والادارة المعرفية وعلاقتهما بالتقويم المعرفي . دراسة وصفية	تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الاصلي للبحث مكونة من (400) طالب وطالبة (200) ذكر و(200) أنثى , و(200) طالب وطالبة للتخصص العلمي و (200) طالب وطالبة للتخصص الإنساني للمرحلة الجامعية	استبانه	الحقيبة الاحصائية spss .	يتصف طلبة الجامعة بأنهم ذوو تفكير تبادلي . يتفوق طلبة الجامعة الذكور على الإناث في التفكير التبادلي . يتفوق طلبة الكليات العلمية على طلبة الكليات الإنسانية في التفكير التبادلي
2	احمد حسن (التقويم المعرفي وعلاقته بالحيوية الذاتية لدى طلبه الجامعه)*	العراق – جامعه ديالى - 2019	وهدفت الدراسة الى التعرف التقويم المعرفي وعلاقته بالحيويه الذاتية لدى طلبة الجامع	تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الاصلي للبحث ، بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب من المجتمع الاحصائي ، اذ بلغت عينة البحث (400) طاب وطالبة ، بواقع (168) طابا و(232) طالبة ، اذ بلغ عدد الطلبة التخصص الانساني (228) طالب وطالبة ، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (172) طابا وطالبة للمرحلة الجامعية	استبانه	الحقيبة الاحصائية spss	ان افراد عينة البحث تمتلك مستوى عال من التقويم المعرفي لم يظهر فرق دال احصائيا تبعا لمتغير الجنس والتخصص

الدراسة الحالية

ت	اسم الباحث وعنوان الدراسة	البلد وسنه الانجاز	هدف الدراسة	حجم العينه والمرحلة الدراسية	اداة الدراسة	الوسائل الاحصائيه	نتائج الدراسة
	انعام محمد منصور السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الآكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى	العراق جامعة ديالى 2023	هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الآكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى	المرحلة الجامعية 238 طالبا وطالبة	اختبار السرعة المعرفية ومقياس التقويم المعرفي	الحقيبة الاحصائية spss	ضعف امتلاك الطلبة للسرعة المعرفية وامتلاك الطلبة للتقويم المعرفي

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

افادت الباحثة من الدراسات السابقة في امور عدة اهمها ما يأتي :

1- اختيار المنهجية الملائمة للدراسة.

2-الاطلاع على المقاييس والمصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية والإفادة من نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية .

3- تحديد مشكلة البحث واهدافه.

4-انتقاء الاساليب الاحصائية المناسبة لتحقيق اهداف الدراسة الحالية.

5- الاطلاع على المصادر والافادة منها.

6 ـ مقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الدراسات الحالية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

اولا ـ مجتمع البحث

ثانيا ـ عينة البحث

ثالثا ـ ادوات البحث

رابعا ـ التطبيق النهائي

خامسا ـ الوسائل الاحصائية

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته :

عرض هذا الفصل إجراءات تتضمن تحديد منهج البحث ووصف للإجراءات التي تتضمن تحديد منهج البحث ووصف مجتمع البحث واختيار العينة وأهم الخطوات المتبعة في إعداد أدوات البحث والوسائل الإحصائية التي استخدمتْ في معالجة البيانات وفيما يأتي عرض لتلك الإجراءات:

أولاً: منهج البحث Method of Research

بما أن البحث الحالي يهدف إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لذا فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ، الذي يعد من أكثر الأنواع شيوعاً وانتشاراً وذلك انه يهتم بالشروط والعلاقات بين المتغيرات ولا يقف عند وصف ظاهرة أو وصف الواقع كما هو, بل فهم ذلك الواقع وتصويره بتجميع البيانات والمعلومات فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى التي تزيد في توضيح طبيعة العلاقة بين متغيرات مشكلة البحث (الزوبعي وآخرون ، 1981 :53) ، ويشير (فان دالين،1985) إلى أنّ المنهج الوصفي يعدّ المنهج الأنسب والأفضل في دراسة العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات حيث يساعد في تقديم صورة مستقبلية واضحة على وفق المؤشرات الحالية. (فان دالين، 1985: 312).

ثانياً: مجتمع البحث Population of Research

يقصد بمجتمع البحث جميع من يمكن أن تعمم عليهم نتائج البحث سواء أكان مجموعة اشخاص أم كتب أم مباني مدرسية ....الخ وذلك طبقاً لمجال مشكلة البحث الذي يسعى الباحث لدراستها (العساف،1989 :91) وتألف مجتمع البحث

الحالي من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى من الدراسات الاولية الصباحية للعام الدراسي(2022-2023)، وعددهم(624) طالباً وطالبة

بواقع(256) طالباً و(368) طالبة موزعين على المراحل الدراسية الأربع والجدول (2) يبين ذلك :

الجـــــــدول (2)

يبين توزيع افراد مجتمع البحث وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة

المرحلة	عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع	النسبة المئوية
الاولى	48	83	131	%21
الثانية	58	74	132	%21.2
الثالثة	99	129	228	%36.5
الرابعة	51	82	133	%21.3
المجموع	256	368	624	%100

ثالثاً: عينة البحث Sample of Research

إنّ اختيار عينة البحث من الخطوات الرئيسة في جميع أنواع البحوث سواءً كانت تجريبية أم وصفية . فهي تمثل أنموذجاً يشمل جزءً من وحدات المجتمع الاصلي المعني بالدراسة وتكون مماثلة له اذ تحمل صفاته وخصائصه المشتركة، وهذا الانموذج يغني الباحث عن دراسة كل وحدات المجتمع الاصل ومفرداته (الجابري،2013 :151) وأعتمدت الباحثة في تحديد حجم العينة على معادلة ستيفن ثامبسون (StevenThompson:2012) واختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب بلغ عددها (238.012) وبعد التقريب (238) طالباً وطالبة بنسبة (38,14%) موزعين حسب الجنس بواقع (98) طالبا" و(140) طالبة ، وجدول (3) يوضح ذلك :

الجـــــــدول (3)

يبين توزيع افراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة

المرحلة	عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع	النسبة المئوية
الاولى	18	32	50	%21.01
الثانية	22	28	50	%21.01
الثالثة	38	49	87	%36.55
الرابعة	20	31	51	%21.43
المجموع	98	140	238	%100

رابعاً: أدوات البحث Research Tools

بما ان هدف البحث الحالي يسعى الى دراسة العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتقويم المعرفي من جهة والتحصيل الاكاديمي من جهة أخرى لذا توجب ذلك توافر اداتين لقياس هذه المتغيرات تتناسب مع مجتمع البحث الحالي وتحقق أهدافه وتتوفر فيها الخصائص السايكومترية، وفيما يأتي توضيح لهذه الادوات:

اولاً: اختبار السرعة المعرفية :

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع السرعة المعرفية ومنها دراسة (النقيب،2012) ودراسة (خلفاوي،2017) ودراسة (إبراهيم،2019) من اجل قياس متغير السرعة المعرفية لدى عينة البحث الحالي لذا قامت الباحثة بتكييف اختبار (النقيب ، 2012)

مبررات تكييف الاختبار :

1-تم بناء وتطبيق الاختبار في سنة 2012 وسيتم تطبيق الاختبار للبحث الحالي في سنة 2023 أي ما يقارب (11) سنة وهي مدة زمنية طويلة نسبياً .

2-يمتاز المقياس بخصائص سايكومترية جيدة.

3-المرحلة الدراسية التي تم تطبيق الاختبار عليها متوافقة مع المرحلة التي سيطبق فيها الاختبار للبحث الحالي الا انها تختلف من حيث التخصص فالبحث الحالي سيتم تطبيقه على التخصص الإنساني فقط اما الاختبار الذي يتم تكييفه فقد تم تطبيقه على التخصصات العلمية والإنسانية.

4-موافقة الخبراء والمتخصصين لتكييف اختبار السرعة المعرفية للمبررات التي تم ذكرها سابقاً.

أ- وصف الاختبار:-

يتكون اختبار السرعة المعرفية (النقيب ، 2012) من (6) مجالات حيث تضمن المجال الأول (الثبات) من (7) فقرات والمجال الثاني (الاستدلال) من (7) فقرات والمجال الثالث (تقدير الاطوال) من (6) فقرات والمجال الرابع (العلاقات والقوانين) من (6) فقرات والمجال الخامس (التصور) من (7) فقرات والمجال السادس (التصنيف) من (7) فقرات ويتكون المقياس ككل من (40) فقرة ، وتم تطبيق المقياس للمرحلة الجامعية في العراق ، وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للاختبار وبلغ معامل ثبات الاختبار (0.85) بطريقة كيودر رتيشاردسون وبلغ (0.82) بطريقة إعادة الاختبار وتم اعتماد الوسط الفرضي للمقياس البالغ (10) درجة معياراً لتمتع عينة البحث بالسرعة المعرفية من عدمها.

إجراءات التكييف:

يُعد تكييف الاختبارات والمقاييس بناءً جديداً للاختبار او المقياس المكيف بأستثناء ان الباحث لا يحتاج الى تحديد الأطر النظرية كونها محددة ضمن الاختبار او المقياس الذي سيتم تكييفه (جاب الله ، 2021 :10) ويشير (نعومي ، 2014) إلى أنّ تكييف الاختبار يتضمن عمليات الإضافة والحذف والاستبدال مع مراعاة التأكد من الخصائص السايكومترية له (نعومي ، 2014 : 158).

اولاً-صياغة فقرات المقياس:-

قامت الباحثة بصياغة وإعادة تكييف فقرات اختبار السرعة المعرفية لتتوافق مع مجتمع البحث الحالي مع مراعاتها عدداً من شروط صياغة الفقرات وكالاتي:

1. أن تكون الفقرة مختصرة بقدر ما تسمح به السمة أو الحالة المدروسة (ملحم ، 2000 : 259).

2-أن تكون الفقرة مفهومة من قبل افراد العينة (الضامن، 2009 : 92).

3- ان تكون الفقرة معبرة عن فكرة واحدة فقط وغير قابلة الا لتفسير واحد.

4- استبعاد أدوات النفي قدر المستطاع لتجنب الارباك في الإجابة .

.(Cronbach,1970: 530)

وتم صياغة (35) فقرة ضمن (6) مجالات وجدول يبين ذلك :

الجدول (4)

عدد الفقرات موزعة حسب المجالات ونسبتها المئوية

المجالات	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
الثبات	6-1	6	%17.14
الاستدلال	12-7	6	%17.14
تقدير الاطوال	18-13	6	%17.14
العلاقات والقوانين	24-19	6	%17.14
السرعة الادراكية	30-25	6	%17.14
التصنيف	35-31	5	%14.20
المجموع		**35**	**%100**

ثانياً: اعداد تعليمات الاختبار :

بناءً على ما تقدم فقد صاغت الباحثة تعليمات الاختبار وعلى النحو الآتي :

أ- تعليمات الاجابة :

راعت الباحثة أن تكون التعليمات سهلة ومفهومة ,كما تم التأكيد على عدم تدوين الاسم على الاستمارة وعدم ترك أية فقرة بلا إجابة وضرورة اختيار المستجيب لبديل الإجابة الذي ينطبق عليه فعلا فضلاً عن إن إجاباته لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة .

ب-تعليمات التصحيح :

يتكون اختبار السرعة المعرفية من فقرات ولكل فقرة أربعة بدائل للإجابة وتم تحديد الدرجة (1) للإجابة الصحيحة والدرجة (0) للإجابة الخاطئة واعتماد معيار (الوسط الفرضي) لمعرفة تمتع عينة البحث بالسرعة المعرفية لدى عينة البحث التي اتبعتها (النقيب،2012) .

صلاحية فقرات المقياس :

لغرض الاطمئنان على مدى صلاحية مجالات وفقرات اختبار السرعة المعرفية تمَّ عرضها بصيغتها الأولية ملحق (4) مع بدائل الإجابة والأوزان على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (23) محكماً ملحق (5) لمعرفة رأيهم عن مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم في الفقرات واقترحوا تعديل صياغة (3) فقرات من فقرات الاختبار وحذف فقرتين وتم اعتماد قيمة (كاي^2) للإبقاء على الفقرة أو حذفها أو تعديلها، وعند موازنة قيم (كاي^2) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) وبعد الاخذ بآراء الخبراء بلغ عدد فقرات اختبار السرعة المعرفية (33) فقرة والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) قيمة كاي^2 لأراء الخبراء للفقرات التي جرى تعديلها وحذفها

المجال	تسلسل الفقرات التي حذفت	تسلسل الفقرات التي عُدلت	الموافقون	المعارضون	قيمة كاي^2 المحسوبة
الثبات	3	-	18	5	7.34
الاستدلال	-	8	20	3	12.56
تقدير الاطوال	16	-	17	6	5.26
العلاقات والقوانين	-	21	19	4	9.78
السرعة الادراكية	-	-	22	1	19.17
التصنيف	-	32	21	2	15.69

رابعاً: التجربة الاستطلاعية:

بعد أن تم وضع تعليمات الاختبار تم إجراء تجربة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح فقرات الاختبار والصعوبات التي يمكن أن تواجه عينة البحث لتلافيها قبل التطبيق النهائي للاختبار فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وملاحظة مدى وضوح الصياغة اللغوية ، طبقت الباحثة الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبا" وطالبة من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة ديالى وبنسبة (4.808%) وذلك في يوم الخميس الموافق 5 / 2023/1 كما مبين في الجدول (6):

الجدول (6)عينة وضوح التعليمات والفقرات حسب الجنس والصف الدراسي

ت	الصف	ذكور	اناث	المجموع	النسبة المئوية
1	الاول	2	4	6	20.00
2	الثاني	3	4	7	23.33
3	الثالث	5	6	11	36.67
4	الرابع	2	4	6	20.00
5	المجموع	12	18	30	%100

وبعد الانتهاء من الاجابات تبين للباحثة أن فقرات الاختبار كانت واضحة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات (28.96) دقيقة ، حسب المعادلة الآتية :

متوسط وقت الاجابة= مجموع التوقيتات المستغرقة لاجابات جميع الطلبة

عدد الطلبة الكلي

متوسط وقت الاجابة= $\frac{869}{30}$ = 28,96 دقيقة

التحليل الاحصائي للفقرات :

إنّ الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس والتي تكشف عن الدقة في قياس ما وضعت لقياسه (Ebel,1972:392)

ويؤكد خبراء القياس النفسي ان الخصائص القياسية التي يجب تحققها في فقرات المقاييس هي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها. (فرج، 1980: 331-332)

وأن هناك علاقة قوية بين دقة الاختبار والقوة التمييزية للفقرات , ولذلك فمن الضروري اختيار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته

النهائيــة وحــذف الفقــرات التــي لا تميــز بــين الأفــراد فــي الســمة المقاســة (Cronbach,1970:64)

واتبعت الباحثة الخطوات الاتية لاجراء التحليل الاحصائي لفقرات اختبار البحث الحالي:

أ- عينة التحليل الاحصائي :

اعتمدت الباحثة معيار(Nuanally) الذي يحدد نسبة عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي إلى عدد فقرات الاختبار بين (5-10) أي إن كل فقرة من فقرات الاختبار يجب ان يجيب عنها على الأقل خمسة أفراد (Nunnally,1978:262) , لذا بلغ عدد افراد عينة التحليل الاحصائي (170) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وبنسبة (27.24%) كما في مبين في الجدول(7) .

الجـــــــدول (7)

يبين **توزيع افراد عينة الخصائص الاحصائية وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة**

المرحلة	عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع	النسبة المئوية
الاولى	13	23	36	21.176
الثانية	16	20	36	21.176
الثالثة	27	35	62	36.471
الرابعة	14	22	36	21.176
المجموع	70	100	170	%100

أ- **القوة التميزية للفقرات :** يكاد يتفق أصحاب القياس النفسي على واحدة من الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في المقاييس والاختبارات وهي القوة التمييزية للفقرات(الزيباري، 1997 : 375) ، ويعد هذا الإجراء من الخطوات

الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية وذلك لأن هناك علاقة قوية ما بين دقة الاختبار والقوة التمييزية لفقراته (Gronbach & Gleser,1965 :64) .

ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

- استخراج الدرجة الكلية لاستمارات التحليل الاحصائي البالغ عددها (170) استمارة.
- ترتيب الاستمارات تنازليا بعد ايجاد المجموع الكلي لكل استمارة .
- تم تحديد نسبة (27%) للمجموعة العليا ، و(27%) للمجموعة الدنيا ، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (45.9) وبعد التقريب يبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (46) استمارة ، وللمجموعتين معاً (92) استمارة.
- تم استخدام الاختبار التائي t–test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين ، وتبين ان جميع الفقرات كانت مميزة لان قيمتها المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1,98) ، وبدرجة حرية (90) باستثناء الفقرات (7–19–24) حيث تبين ان قيمتها التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية وكما مبين في الجدول (8):

الجدول (8) القوة التميزية لفقرات اختبار السرعة المعرفية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
.1	0.730	0.454	0.410	0.495	3.233	دالة
.2	0.630	0.503	0.370	0.471	2.557	دالة
.3	0.540	0.499	0.330	0.490	2.037	دالة
.4	0.670	0.471	0.400	0.495	2.680	دالة
.5	0.790	0.418	0.310	0.471	5.166	دالة
.6	0.490	0.479	0.280	0.454	2.160	دالة
.7	0.570	0.505	0.390	0.463	1.783	غير دالة
.8	0.960	0.198	0.380	0.490	7.440	دالة
.9	0.780	0.418	0.240	0.431	6.094	دالة
.10	0.580	0.499	0.150	0.240	5.271	دالة
.11	0.720	0.454	0.230	0.370	5.676	دالة
.12	0.600	0.495	0.180	0.388	4.529	دالة
.13	0.810	0.404	0.350	0.479	4.981	دالة
.14	0.380	0.490	0.110	0.303	3.177	دالة

.15	0.620	0.490	0.290	0.240	4.100	دالة
.16	0.860	0.351	0.220	0.418	7.952	دالة
.17	0.830	0.328	0.190	0.351	9.039	دالة
.18	0.800	0.404	0.250	0.443	6.221	دالة
.19	0.470	0.479	0.300	0.443	1.768	غير دالة
.20	0.870	0.351	0.320	0.471	6.352	دالة
.21	0.780	0.418	0.260	0.443	5.787	دالة
.22	0.680	0.471	0.140	0.351	6.236	دالة
.23	0.880	0.328	0.360	0.485	6.023	دالة
.24	0.510	0.485	0.340	0.431	1.777	غير دالة
.25	0.740	0.443	0.160	0.370	6.812	دالة
.26	0.480	0.505	0.130	0.443	3.535	دالة
.27	0.390	0.479	0.200	0.404	2.058	دالة
.28	0.320	0.418	0.100	0.303	2.888	دالة
.29	0.388	0.492	0.120	0.328	3.069	دالة
.30	0.460	0.503	0.200	0.404	2.732	دالة
.31	0.76	0.537	0.31	0.415	4.497	دالة
.32	0.68	0.475	0.35	0.428	3.501	دالة
.33	0.58	0.455	0.27	0.419	3.399	دالة

ج – **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار** : يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار مؤشراً لصدق الفقرة ومؤشراً لاتساق الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية (Allen and Arour, 1979 :124)

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (168) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط وتراوحت القيمة المحسوبة ما بين (2.250–10.487) وجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) يبين معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار

ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
.1	0.332	4.562	.	0.344	4.749
.2	0.225	2.993	.	سقطت في التمييز	
.3	0.32	4.378	.	0.419	5.981
.4	0.283	3.824	.	0.497	7.424
.5	0.462	6.752	.	0.395	5.573
.6	0.227	3.021	.	0.404	5.724
.7	سقطت في التمييز		.	سقطت في التمييز	
.8	0.565	8.876	.	0.553	8.603
.9	0.537	8.251	.	0.216	2.867
.10	0.528	8.059	.	0.228	3.035
.11	0.445	6.441	.	0.436	6.279
.12	0.326	4.470	.	0.212	2.812
.13	0.395	5.573	.	0.245	3.275
.14	0.322	4.408	.	0.171	2.250
.15	0.375	5.243	.	0.31	4.226
.16	0.535	8.208		0.395	5.573
.17	0.629	10.487			

د-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال:

إن ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه هي قياسات أساسية لأنها تساعد في تحديد مجال السلوك المراد قياسهُ (Anastasi,1982:206) وتم حساب الدرجة الكلية لجميع افراد عينة التحليل الاحصائي البالغ عددهم (170) فرداً على كل مجال من مجالات الاختبار ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (168) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10) معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال ككل

المجال	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	المجال	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
الثبات	.1	0.678	11.955	العلاقات والقوانين	.17	0.589	9.447
	.2	0.472	6.939		.18	0.561	8.784
	.3	0.587	9.398		.19	سقطت في التمييز	
	.4	0.576	9.133		.20	0.608	9.926
	.5	0.582	9.277		.21	0.556	8.670
					.22	0.420	5.999
الاستدلال	.6	0.34	4.686	السرعة الادراكية	.23	0.595	9.595
	.7	سقطت في االتمييز			.24	سقطت في التمييز	
	.8	0.646	10.969		.25	0.674	11.826
	.9	0.517	7.829		.26	0.552	8.580
	.10	0.595	9.595		.27	0.494	7.364
	.11	0.468	6.864		.28	0.301	4.091
تقدير الاطوال	.12	0.557	8.693	التصنيف	.29	0.364	5.065
	.13	0.521	7.912		.30	0.448	6.495
	.14	0.509	7.665		.31	0.573	9.062
	.15	0.482	7.130		.32	0.61	9.978
	.16	0.565	8.876		.33	0.522	7.932

هـ – علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار:

تم تحقيق هذا النوع من الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل مجال من مجالات اختبار السرعة المعرفية والدرجة الكلية بالاعتماد على عينة التحليل الاحصائي البالغة (170) فرداً , ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (168) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11)

يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار

المجالات	قيمة معاملات الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
الثبات	0.477	7.034
الاستدلال	0.801	17.342
تقدير الاطوال	0.74	14.260
العلاقات والقوانين	0.803	17.464
السرعة الادراكية	0.579	9.205
التصنيف	0.391	5.506

معامل صعوبة الفقرة :

يرى (Bloom) أن الاختبار يعد جيدا و صالحاً للتطبيق إذا كان معامل صعوبة فقراته يتراوح بين (0,20 – 0,80) (Bloom, 1971:66) ، لذا بعد أن تم حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت أنها تتراوح ما بين (0,315– 0,793) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة باستثناء الفقرة (7) حيث كانت قيمتها اقل من معيار (Bloom) اذ بلغت قيمتها (0.174) والجدول (12) يبين ذلك :

الجدول (12) معاملات الصعوبة لفقرات اختبار السرعة المعرفية

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.413	18	0.446
2	0.554	19	سقطت في التمييز
3	0.587	20	0.391
4	0.457	21	0.478
5	0.413	22	0.565

6	0.696	23	0.370
7	سقطت في التمييز	24	سقطت في التمييز
8	0.315	25	0.543
9	0.489	26	0.620
10	0.674	27	0.739
11	0.576	28	0.793
12	0.587	29	0.717
13	0.413	30	0.685
14	0.750	31	0.761
15	0.630	32	0.587
16	0.457	33	0.544
17	0.489		

الخصائص السايكومترية للمقياس :

يكاد يجمع المختصون في القياس النفسي على أن خاصيتي الصدق والثبات من أهم هذه الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في المقياس(عبد الرحمن، 1998: 160) لذا فان اختيار الفقرات ذات الخصائص السايكومترية المناسبة والجيدة قد يؤدي الى بناء مقياس يتصف بخصائص قياسية جيدة (Ghiselli , etal , 1981:421).

اولاً : صدق الأختبار :

يعرف الصدق على أنه: "قياس الاختبار فعلاً وحقيقة ما وضع لقياسه"، ويعني مقدرته على قياس ما وضع من اجله او السمة المراد قياسها، أي يقيس الوظيفة التي أعد لقياسها.(مجيد،2011: 40). لذا يعد الصدق من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، لأنه يشير إلى قدرة الاختبار في قياس ما وضع من أجل قياسه (Ebel,1972 : 408) لذلك استعملت الباحثة المؤشرات الاتية:

1-: **الصدق الظاهري :**

ويدل على المظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صياغتها ، ومدى وضوحها ، وكذلك تعليمات الاختبار ودقتها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من اجله". (العزاويّ، 2007 : 94) ، ويشير (Ebel) الى ان قيام عدد من المتخصصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها وسيلة مفضلة للتثبت من الصدق الظاهري للأداة (Ebel,1972: 555).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق بواسطة عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية كما مبين في الجدول (5) .

ثانياً : صدق البناء .

ويقصد به الى أي مدى يقيس الاختبار او المقياس التكوين الفرضي او المفهوم النفسي من خلال التحقق التجريبي مدى تطابق درجاته مع المفهوم او الافتراضات التي اعتمد عليها الباحث في بناء المقياس (الكبيسي،2010: 266) ، ويُعد من أكثر أنواع الصدق أهمية (ثورندايك و هيجين،1989 : 7).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال:

أ- استخراج القوة التميزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين كما مبين في الجدول (8).

ب-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس كما مبين في الجدول (9).

ج- علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه كما مبين في الجدول (10).

د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس كما مبين في الجدول (11).

ثبات الاختبار Scale Reliability

على الرغم من أن الصدق أكثر أهمية من الثبات على أساس أن الاختبار الصادق يعد ثابتاً بالتبعية ألا أن الثبات يعد ضرورياً ولاسيما عند عدم توافر صدق تام للاختبار (عودة ،2002 : 352) و يقصد بالثبات مدى دقة الاختبار في القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه في ما يزودنا به من معلومات عن درجات المقياس أي أن تقيس ما يجب أن تقيسه(Ebel,1972 :101) لذا يعد من الشروط الأساسية التي ينبغي توافره في أي اختبار فالمقياس الثابت يعطي النتيجة نفسها للفرد نفسه عندما يتم إجراء قياس على فرد معين عدة مرات (الخزاعلة واخرون , 451:2011) ، وللتحقق من ثبات المقياس استعملت الباحثة الطرائق الأتية :

أ-طريقة إعادة الأختبار :-

إنّ الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها أو نتائج متقاربة اذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة (دويدري: 2000 : 346) ، إذ تشير نظرية القياس النفسي بأنه عند تساوي الظروف الأخرى يزداد ثبات المقياس بازدياد حجم عينة السلوك الخاضع للقياس (عودة ، 2002 : 143) وان استخراج الثبات بهذه الطريقة يتم بتطبيق أداة القياس في مدتين زمنيتين مختلفتين على أفراد العينة أنفسهم في التطبيق الأول والتطبيق الثاني (فيركسون، 1991 : 527)، ولغرض استخراج معامل الثبات لاختبار السرعة المعرفية طبقت الباحثة الاختبار على عينة الثبات البالغة (100) فردً في يوم (الثلاثاء) الموافق (2023/1/10) الذين اختيروا عشوائيا من العينة الإحصائية ، واعيد تطبيقه بعد مرور (14) يوما في يوم (2023/1/24) الموافق (الثلاثاء) وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني فكان معامل الارتباط (0,813) للمقياس ككل وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون اليه اذ يرى جيلفورد (Guilford,1956) ان معاملات الارتباط يجب ان لا تقل عن (0,70) (ابو علام, 2011 :500) والجدول (13) يبين معامل الثبات لمجالات الاختبار :

معامل ثبات كيودر ريتشاردسون: (Kuder–Richardson–20)

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط البند مع الاختبار ككل، وكلما كانت البنود متجانسة كان الاتساق عاليا فيما بينها(عبد الرحمن، 1997 :170) ، ويُعد معامل الثبات وفق هذه الطريقة هو معامل ثبات للاتساق الداخلي (علام ، 2000 : 164) وان معادلة كيودر ريتشاردسون (Kuder–Richardson–20) تستخدم في حالة الاختبارات التي تكون ثنائية الإجابة (صفر، 1). (الكناني،2009 : 197).

ولغرض استخراج معامل الثبات لاختبار السرعة المعرفية طبقت الباحثة الاختبار على عينة الثبات البالغة (100) فردَ في يوم (الثلاثاء) الموافق (2023/1/10) الذين اختيروا عشوائيا من العينة الإحصائية وبلغ معامل ثبات الاختبار بهذه الطريقة (0.824) وهو معامل ثبات جيد.

الجدول (13)

معاملات ثبات اختبار السرعة المعرفية بطريقة اعادة الاختبار – كيودر ريتشاردسون

الابعاد	طريقة الثبات	
	أعادة الاختبار	**كيودر ريتشاردسون**
الثبات	0.802	0.814
الاستدلال	0.793	0.811
تقدير الاطوال	0.814	0.831
العلاقات والقوانين	0.807	0.808
السرعة الادراكية	0.798	0.805
التصنيف	0.817	0.823

المؤشرات الإحصائية لاختبار السرعة المعرفية:

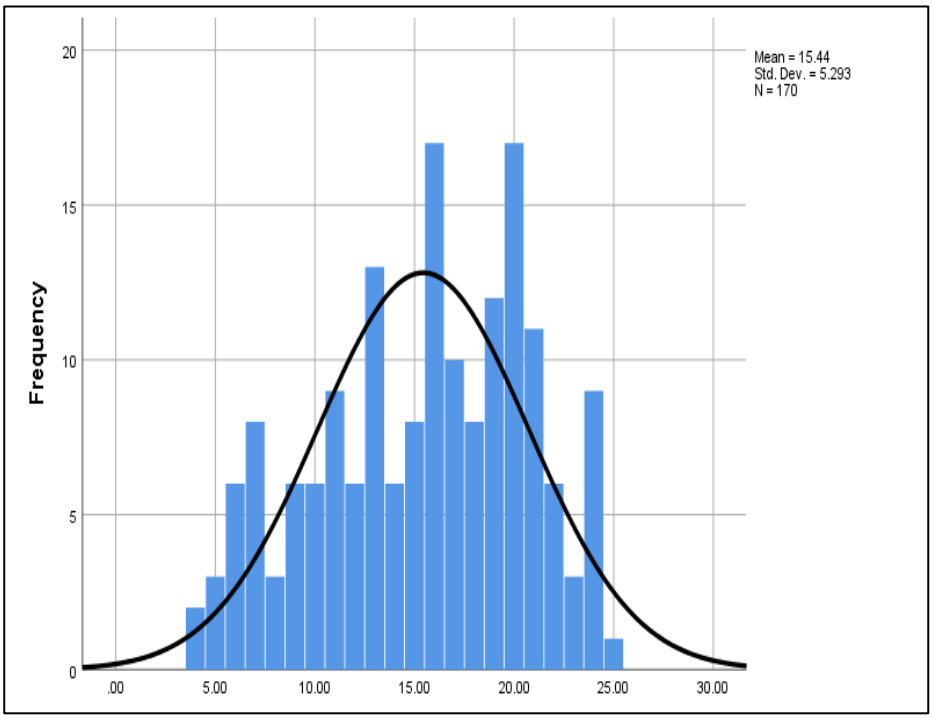
للتعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي لابد من وجود بعض الخصائص او المؤشرات الاحصائية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري فيمثل الوسط الحسابي مجموع قيم الدرجات مقسومة على عددها اما الانحراف المعياري فيعبر عن مقدار انحراف الدرجات عن وسطها الحسابي حيث كلما اقتربت درجة الانحراف من

الصفر كلما دلت على وجود تقارب بين قيم درجات التوزيع في حين ان انخفاض قيمتي الالتواء والتفلطح تعد مؤشرا ايجابياً لتوزيع عينة البحث توزيعاً اعتدالياً (Coolican, 2014 : 401 – 402). وتبين المؤشرات الإحصائية أَنَّ عينة البحث تتوزع توزيعًا أَقرب إِلى التوزيع الاعتدالي؛ إذ تتقارب درجات الوسيط، والوسط، والمنوال؛ وانخفاض مستوى درجات (الالتواء والتفلطح) لاختبار السرعة المعرفية مِمَّا يشير إِلى أَنَّ العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منهُ تمثيلًا حقيقًيا؛ مِمَّا يوفر ذلك إمكانية تعميم نتائج البحث على المجتمع الذي تمثلهُ ، والجدول (14) يوضح ذلك والشكل (6) يوضح التوزيع الاعتدالي للدرجات:

الجدول (14)

المؤشرات الاحصائية لاختبار السرعة المعرفية

ت	المؤشرات الإحصائية	قيمتها
1	المتوسط الحسابي	15.435
2	الوسيط	16
3	المنوال	16
4	الانحراف المعياري	5.293
5	التباين	28.011
6	الخطأ المعياري	0.406
7	معامل الالتواء	-0.303
8	التفرطح	-0.824
9	المدى	21
10	اصغر قيمة	4
11	اعلى قيمة	25



الشكل (6)

توزيع درجات اختبار السرعة المعرفية

اختبار السرعة المعرفية بصيغته النهائية :

تكون اختبار **السرعة المعرفية** بصيغته النهائية من (30) فقرة موزعة ضمن ستة مجالات ولكل مجال (5) فقرات ملحق (6) ولكل فقرة أربعة بدائل وهناك بديل واحد صحيح لكل فقرة ملحق (8) ، وتم إعطاء الدرجات (1–0) أي ان الإجابة الصحيحة تحدد لها الدرجة (1) والاجابة الخاطئة تحدد لها الدرجة (0) ، وبلغ المتوسط الفرضي للاختبار (15) درجة وبلغت اعلى درجة (30) وادنى درجة (0) .

ثانياً: مقياس التقويم المعرفي :

بعد الاطلاع على الدراسات والادبيات المتعلقة بموضوع التقويم المعرفي ومنها دراسة (ريد 1998 Reid) ودراسة (سكرو 1997 Schraw) والنظريات التي حددت الأطر النظرية لمفهوم التقويم المعرفي ومنها نظرية (ديسي وريان) ونظرية (مارليو

Marilou 1994)، ارتأت الباحثة بناء مقياس التقويم المعرفي وفقاً لما اشارت اليه (Allen&Yan) وهي ان عملية بناء اي مقياس تمرّ بخطوات أساسية كالاتي:-

أ- تحديد المفهوم المراد قياسه.

ب- تحديد مجالات المفهوم.

ج- صياغة الفقرات لكل مجال.

د- الاجراءات الاحصائية لتحليل الفقرات.

هـ- المؤشرات السايكومترية للمقياس. (Allen&Yan,1979:118)

تحديد المفهوم المراد قياسه (التقويم المعرفي):

اعتمدت الباحثة نظرية التقويم المعرفي لـ (ريان وديسي (Ryan & Deci , 1985)) ، والذي عرف التقويم المعرفي بـ (اسلوب الفرد لتقويم افعاله استنادا الى قدرتــه و كفايته ووعيه ودرجه استقلاليته) (Harold Keley ,1959).

تحديد مجالات المقياس :

وفقاً للتعريف الذي اعتمدته الباحثة (ريان وديسي) فأن المقياس تكون من (4) مجالات وهي كالاتي:

تقويم الذات: أسلوب الفرد في تقويم قدراته و أفعاله ليتمكن من النجاح في حياته.

تنظيم الذات: أسلوب يستعمله الفرد في حياته إذ يساعده على النجاح في انجازاعماله
المشاركة: أسلوب يعتمده الفرد في حياته من اجل التفوق ومساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم.

الكفاية المعرفية: أسلوب يتيح للفرد إدراكه لقدراته وكفايته للنجاح في انجاز مهامه وتجاوز العقبات التي تواجهه

صياغة فقرات المقياس :

قامت الباحثة بصياغة فقرات مقياس التقويم المعرفي مع مراعاتها عدداً من شروط صياغة الفقرات وكالاتي:

أن تكون الفقرة مختصرة بقدر ما تسمح به السمة أو الحالة المدروسة (ملحم ، 2000 :259).

2-أن تكون الفقرة مفهومة من قبل افراد العينة (الضامن، 2009 : 92).

3- ان تكون الفقرة معبرة عن فكرة واحدة فقط وغير قابلة الا لتفسير واحد.

4- استبعاد أدوات النفي قدر المستطاع لتجنب الارباك في الإجابة .

.(Cronbach,1970: 530)

وتم صياغة (33) فقرة ضمن (4) مجالات والجدول (15) يبين ذلك :

الجدول (15)

عدد الفقرات موزعة حسب المجالات ونسبتها المئوية

المجالات	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
تقويم الذات	9-1	9	27.28
تنظيم الذات	17-10	8	24.24
المشاركة	25-18	8	24.24
الكفاية المعرفية	33-26	8	24.24
المجموع		**33**	**%100**

ثانياً: اعداد تعليمات الاختبار :

بناءً على ما تقدم فقد صاغت الباحثة تعليمات الاختبار وعلى النحو الآتي :

أ-تعليمات الاجابة :

مراعاة الباحثة أن تكون التعليمات سهلة ومفهومة ,كما تم التأكيد على عدم تدوين الاسم على الاستمارة وعدم ترك أية فقرة بلا إجابة وضرورة اختيار المستجيب لبديل الإجابة الذي ينطبق عليه فعلا فضلاً عن إن إجاباته لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة .

ب-تعليمات التصحيح :

يتكون مقياس التقويم المعرفي من فقرات مصاغة بطريقة التقرير الذاتي وتم تحديد خمسة بدائل (تنطبق علي بشكل كبير جدا , تنطبق علي بشكل كبير , تنطبق علي بشكل متوسط , تنطبق علي بشكل قليل , تنطبق علي بشكل قليل جدا) وعطاء الاوزان (5-4-3-2-1) للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية.

صلاحية فقرات المقياس :

لغرض الاطمئنان على مدى صلاحية مجالات وفقرات مقياس التقويم المعرفي تمَّ عرضها بصيغتها الأولية ملحق (8) مع بدائل الإجابة والأوزان على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (23) محكماً الملحق (4) لمعرفة رأيهم عن مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم في الفقرات واقترحوا تعديل صياغة (5) فقرات من فقرات مقياس الاختبار وحذف فقرة واحدة فقط وتم اعتماد قيمة (كاي^2) للإبقاء على الفقرة أو حذفها أو تعديلها، وعند موازنة قيم (كاي^2) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) وبعد الاخذ بآراء الخبراء بلغ عدد فقرات مقياس التقويم المعرفي (32) فقرة والجدول (16) يوضح ذلك:

الجدول (16) قيمة كاي^2 لأراء الخبراء للفقرات التي جرى تعديلها وحذفها من قبل الخبراء

المجال	تسلسل الفقرات التي حذفت	تسلسل الفقرات التي عُدلت	الموافقون	المعارضون	قيمة كاي^2 المحسوبة
تقويم الذات	7	3	17	6	5.26
تنظيم الذات	-	11	20	3	12.56
المشاركة	-	23-19	19	4	9.78
الكفاية المعرفية	-	31-28	18	5	7.34

رابعاً: التجربة الاستطلاعية:

بعد أن تم وضع تعليمات المقياس تم إجراء تجربة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح فقرات الاختبار والصعوبات التي يمكن أن تواجه عينة البحث لتلافيها قبل التطبيق النهائي فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وملاحظة مدى وضوح الصياغة اللغوية ، طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبا" وطالبة من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة ديالى وبنسبة (4.808%) وذلك في يوم الخميس الموافق 5/ 1/2023 كما مبين في الجدول (6) ، وبعد الانتهاء من الاجابات تبين للباحثة أن فقرات الاختبار كانت واضحة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات (29.53) دقيقة ، حسب المعادلة الآتية :

متوسط وقت الاجابة= مجموع التوقيتات المستغرقة لاجابات جميع الطلبة

عدد الطلبة الكلي

متوسط وقت الاجابة= $\frac{886}{30}$ = 29,53 دقيقة

التحليل الاحصائي للفقرات :

إنّ الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس والتي تكشف عن الدقة في قياس ما وضعت لقياسه (Ebel,1972:392)

ويؤكد خبراء القياس النفسي ان الخصائص القياسية التي يجب تحققها في فقرات المقاييس هي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها. (فرج، 1980: 331-332) واتبعت الباحث الخطوات الاتية لاجراء التحليل الاحصائي لفقرات اختبار البحث الحالي :

أ- عينة التحليل الاحصائي :

اعتمدت الباحثة معيار(Nuanally) الذي يحدد نسبة عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي إلى عدد فقرات الاختبار بين (5-10) أي إن كل فقرة من فقرات الاختبار يجب ان يجيب عنها على الأقل خمسة أفراد (Nunnally,1978:262) , لذا بلغ عدد افراد عينة التحليل الاحصائي (170) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وبنسبة (27.24%) كما في مبين في الجدول (7).

ب- **القوة التمييزية للفقرات:** يكاد يتفق أصحاب القياس النفسي على واحدة من الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في المقاييس والاختبارات وهي القوة التمييزية للفقرات(الزيباري، 1997 : 375) ، ويعد هذا الإجراء من الخطوات الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية وذلك لأن هناك علاقة قوية ما بين دقة المقياس والقوة التمييزية لفقراته (Gronbach & Gleser,1965:64) .

ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

- استخراج الدرجة الكلية لاستمارات التحليل الاحصائي البالغ عددها (170) استمارة.
- ترتيب الاستمارات تنازليا بعد ايجاد المجموع الكلي لكل استمارة .
- تم تحديد نسبة (27%) للمجموعة العليا ، و(27%) للمجموعة الدنيا ، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (45.9) وبعد التقريب يبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (46) استمارة ، وللمجموعتين معاً (92) استمارة.
- تم استخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين، وتبين ان جميع الفقرات كانت مميزة لان قيمتها المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1,98)، وبدرجة حرية (90) باستثناء

الفقرات (13-22) وذلك ان قيمتها التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية وكما مبين في الجدول (17):

الجدول (17) القوة التميزية لفقرات مقياس التقويم المعرفي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
.1	3.935	1.237	3.000	1.282	3.559	دالة
.2	3.913	0.915	3.109	1.386	3.285	دالة
.3	4.609	0.649	4.152	0.788	3.033	دالة
.4	3.261	1.307	2.587	1.257	2.520	دالة
.5	4.413	0.777	3.652	1.016	4.035	دالة
.6	4.239	0.874	3.761	1.099	2.310	دالة
.7	3.435	1.088	2.435	1.025	4.536	دالة
.8	4.522	0.658	3.217	0.964	7.579	دالة
.9	3.630	1.569	2.957	1.228	2.294	دالة
.10	4.630	0.771	3.717	1.328	4.034	دالة
.11	4.478	0.586	3.609	0.906	5.464	دالة
.12	4.348	0.674	3.870	0.778	3.152	دالة
.13	2.391	1.145	2.196	0.957	0.889	غير دالة
.14	4.413	0.777	3.826	0.988	3.168	دالة
.15	3.452	1.192	2.761	1.233	2.734	دالة
.16	3.739	0.953	3.283	1.148	2.075	دالة
.17	3.130	1.108	2.261	1.144	3.704	دالة
.18	4.478	0.937	3.913	0.962	2.855	دالة
.19	3.761	0.970	3.015	1.297	3.123	دالة
.20	4.065	0.879	3.391	1.064	3.311	دالة
.21	4.370	0.771	3.543	1.048	4.308	دالة
.22	3.174	1.198	2.804	0.833	1.717	غير دالة
.23	3.848	0.842	3.109	1.016	3.798	دالة
.24	3.304	1.428	2.325	1.095	3.692	دالة
.25	3.935	1.272	2.696	1.504	4.267	دالة
.26	2.848	1.398	2.130	1.343	2.510	دالة
.27	4.152	1.010	3.435	1.088	3.276	دالة
.28	4.196	0.980	3.500	1.188	3.063	دالة
.29	4.000	0.989	3.087	1.297	3.798	دالة
.30	3.196	1.167	2.652	1.303	2.107	دالة
.31	4.152	1.135	3.109	1.080	4.519	دالة
.32	3.087	1.330	2.239	1.015	3.436	دالة

ج - **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس** : يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة ومؤشراً لاتساق الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية (Allen and Arour, 1979:124) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (168) باستثناء الفقرة (13) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة لها اصغر من القيمة التائية الجدولية والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18) يبين معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
.1	0.281	3.795	.17	0.256	3.433
.2	0.319	4.363	.18	0.217	2.881
.3	0.273	3.678	.19	0.265	3.562
.4	0.189	2.495	.20	0.393	5.540
.5	0.356	4.938	.21	0.204	2.701
.6	0.307	4.181	.22	سقطت في التمييز	
.7	0.314	4.287	.23	0.203	2.687
.8	0.471	6.921	.24	0.316	4.317
.9	0.188	2.481	.25	0.162	2.128
.10	0.324	4.439	.26	0.364	5.065
.11	0.416	5.929	.27	0.35	4.843
.12	0.259	3.476	.28	0.315	4.302
.13	سقطت في التمييز		.29	0.189	2.495
.14	0.211	2.798	.30	0.193	2.549
.15	0.257	3.447	.31	0.432	6.209
.16	0.218	2.895	.32	0.375	5.243

د-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال:

إن ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه هي قياسات أساسية لأنها تساعد في تحديد مجال السلوك المراد قياسهُ (Anastasi,1982:206) وتم حساب الدرجة الكلية لجميع افراد عينة التحليل الاحصائي البالغ عددهم (170) فرداً على كل مجال من مجالات الاختبار ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (168) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط والجدول (19) يوضح ذلك:

الجدول (19) معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال ككل

المجال	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	المجال	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
تقويم الذات	.1	0.428	6.138	المشاركة	.17	0.424	6.068
	.2	0.388	5.457		.18	0.345	4.764
	.3	0.431	6.191		.19	0.414	5.895
	.4	0.407	5.775		.20	0.395	5.573
	.5	0.416	5.929		.21	0.403	5.707
	.6	0.433	6.226		.22	سقطت في التمييز	
	.7	0.327	4.485		.23	0.36	5.001
	.8	0.52	7.891		.24	0.365	5.082
تنظيم الذات	.9	0.489	7.266	الكفاية المعرفية	.25	0.508	7.644
	.10	0.275	3.707		.26	0.196	2.591
	.11	0.45	6.531		.27	0.453	6.586
	.12	0.372	5.194		.28	0.32	4.378
	.13	سقطت في التمييز			.29	0.4	5.657
	.14	0.243	3.247		.30	0.362	5.033
	.15	0.492	7.325		.31	0.493	7.345
	.16	0.33	4.531		.32	0.52	7.891

هـ – علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار:

تم تحقيق هذا النوع من الصدق بأستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل مجال من مجالات اختبار السرعة المعرفية والدرجة الكلية بالاعتماد على عينة التحليل الاحصائي البالغة (170) فرداً , ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (168) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط والجدول (20) يوضح ذلك:

الجدول (20)

يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار

المجالات	قيمة معاملات الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
تقويم الذات	0.728	13.763
تنظيم الذات	0.590	9.468
المشاركة	0.640	10.804
الكفاية المعرفية	0.704	12.844

الخصائص السايكو مترية للمقياس :

يكاد يجمع المختصون في القياس النفسي على أن خاصيتي الصدق والثبات من أهم هذه الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في المقياس (عبد الرحمن، 1998 :160) لذا فان اختيار الفقرات ذات الخصائص السايكومترية المناسبة والجيدة قد يؤدي الى بناء مقياس يتصف بخصائص قياسية جيدة (Ghiselli , etal , 1981 : 421).

اولاً : صدق المقياس :

يعرف الصدق على أنه: "قياس الاختبار فعلاً وحقيقة ما وضع لقياسه"، ويعني مقدرته على قياس ما وضع من اجله او السمة المراد قياسها، أي يقيس الوظيفة التي أعد لقياسها.(مجيد،2010 : 40). لذا يعد الصدق من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، لأنه يشير إلى قدرة الاختبار في قياس ما وضع من أجل قياسه (Ebel,1972 :408) لذلك استعملت الباحثة المؤشرات الاتية:

1-: **الصدق الظاهري :**

ويدل على المظهر العام للمقياس من حيث المفردات وكيفية صياغتها ، ومدى وضوحها ، وكذلك تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من اجله". (العزاويّ، 2007 : 94) ، ويشير (Ebel) الى ان قيام عدد من المتخصصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها وسيلة مفضلة للتثبت من الصدق الظاهري للأداة .(Ebel,1972 :555).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق بواسطة عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية كما مبين في الجدول (16) .

<u>ثانياً : صدق البناء .</u>

ويقصد به الى أي مدى يقيس الاختبار او المقياس التكوين الفرضي أو المفهوم النفسي من خلال التحقق التجريبي مدى تطابق درجاته مع المفهوم أو الافتراض الذي اعتمد عليها الباحث في بناء المقياس (الكبيسي،2010: 266) ، ويُعد من أكثر أنواع الصدق أهمية (ثورندايك و هيجين،1989: 7).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال:

أ- استخراج القوة التميزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين كما مبين في الجدول (17).

ب-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس كما مبين في الجدول (18).
ج- علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه كما مبين في جدول (19).
د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس كما مبين في جدول (20).

ثبات الاختبار Scale Reliability

يقصد بالثبات مدى دقة الاختبار في القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه في ما يزودنا به من معلومات عن درجات المقياس أي أن تقيس ما يجب أن تقيسه(Ebel,1972 :101) لذا يعد من الشروط الأساسية التي يجب توافره في أي اختبار فالمقياس الثابت يعطي النتيجة نفسها للفرد نفسه عندما يتم إجراء قياس على فرد معين عدة مرات (الخزاعلة واخرون , 451:2011) , وللتحقق من ثبات المقياس استعملت الباحثة الطرائق الأتية :

أ-طريقة إعادة الأختبار :-

إنّ الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها أو نتائج متقاربة اذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة (دويدري: 2000، ص346) ، ولغرض استخراج معامل الثبات لمقياس التقويم المعرفي طبقت الباحثة المقياس على عينة الثبات البالغة (100) فرد في يوم (الثلاثاء) الموافق (2023/1/10) الذين اختيروا عشوائيا من العينة الإحصائية ، واعيد تطبيقه بعد مرور (14) يوما في يوم (الاثنين) الموافق (24 /2023/1) وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني فكان معامل الارتباط (0,792) للمقياس ككل وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون اليه اذ يرى جيلفورد (Guilford,1956) ان معاملات الارتباط يجب ان لا تقل عن (0,70) (ابو علام, 2011 :500) والجدول (21) يبين معامل الثبات لمجالات المقياس :

طريقة الفاكرونباخ: Cronbach Alfa

تؤشر هذه الطريقة معامل اتساق أداء الفرد , أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة , 254:2002) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة

(الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (100) طالب وطالبة، فبلغت قيمة معامل الثبات (0,827) ، وهو معامل ثبات جيد والجدول (21) يبين ثبات مجالات مقياس التقويم المعرفي:

الجدول (21)

معاملات ثبات مقياس التقويم المعرفي بطريقة اعادة الاختبار – الفا كرونباخ

الابعاد	طريقة الثبات	
	أعادة الاختبار	**الفا كرونباخ**
تقويم الذات	0.788	0.804
تنظيم الذات	0.802	0.821
المشاركة	0.795	0.816
الكفاية المعرفية	0.811	0.827

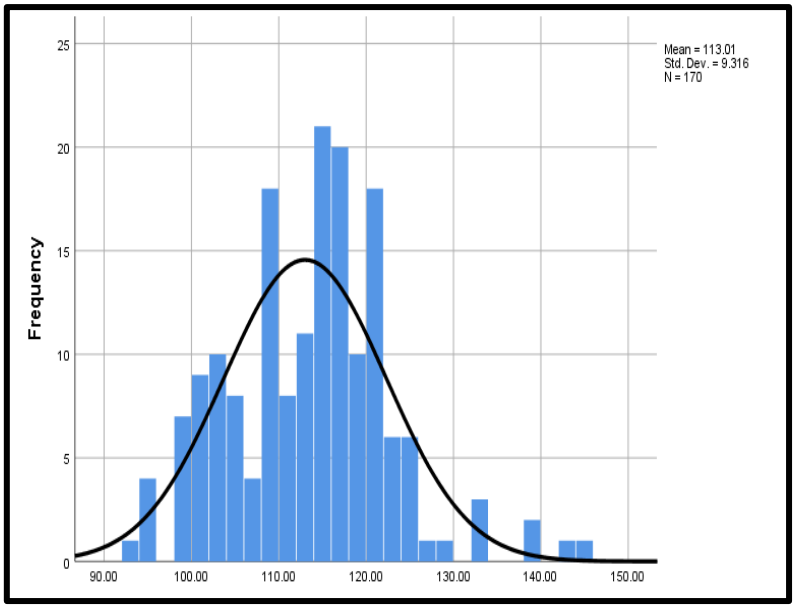
المؤشرات الإحصائية لمقياس التقويم المعرفي:

للتعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي لابد من وجود بعض الخصائص او المؤشرات الاحصائية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري فيمثل الوسط الحسابي مجموع قيم الدرجات مقسومة على عددها اما الانحراف المعياري فيعبر عن مقدار انحراف الدرجات عن وسطها الحسابي حيث كلما اقتربت درجة الانحراف من الصفر كلما دلت على وجود تقارب بين قيم درجات التوزيع في حين ان انخفاض قيمتي الالتواء والتفلطح تعد مؤشرا ايجابياً لتوزيع عينة البحث توزيعاً اعتدالياً (coolican, 2014: 401 – 402). وتبين المؤشرات الإحصائية أَنَّ عينة البحث تتوزع توزيعًا أَقرب إِلى التوزيع الاعتدالي؛ إذ تتقارب درجات الوسيط، والوسط، والمنوال؛ وانخفاض مستوى درجات (الالتواء والتفلطح) لمقياس التقويم المعرفي مِمَّا يشير إِلى أَنَّ العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منهُ تمثيلًا حقيقًيا؛ مِمَّا يوفر ذلك إمكانية تعميم نتائج البحث على المجتمع الذي تمثلهُ ، والجدول (22) يوضح ذلك والشكل (7) يوضح التوزيع الاعتدالي للدرجات:

الجدول (22)

المؤشرات الاحصائية لمقياس التقويم المعرفي

ت	المؤشرات الإحصائية	قيمتها
1	المتوسط الحسابي	113.010
2	الوسيط	114
3	المنوال	115
4	الانحراف المعياري	9.316
5	التباين	86.787
6	الخطأ المعياري	0.715
7	معامل الالتواء	0.383
8	التفرطح	0.826
9	المدى	52
10	اصغر قيمة	93
11	اعلى قيمة	145



الشكل (7)

توزيع درجات مقياس التقويم المعرفي

مقياس التقويم المعرفي بصيغته النهائية :

تكون مقياس التقويم المعرفي بصيغته النهائية من (30) فقرة موزعة ضمن اربعة مجالات ملحق (9) وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جدا)، وتم إعطاء الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وبالعكس للفقرات السلبية ، وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (90) وبلغت اعلى درجة للمقياس (150) وادنى درجة (30) .

ثالثاً : درجات التحصيل الاكاديمي :

بما ان البحث الحالي يهدف الى إيجاد العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لذا حصلت الباحثة على درجات طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة ديالى للعام الدراسي (2022-2023) بموجب كتاب تسهيل المهمة الملحق (1) ، وقامت الباحثة باستخراج معدل الطلبة العام كما مبين في الملحق (10) ، وفقاً للمقرر الدراسي لكل مرحلة دراسية والجدول (23) يبين عدد المواد الدراسية والمتوسط العام لكل مرحلة :

الجدول (23) يبين عدد المواد الدراسية والمتوسط العام للدرجات

المرحلة	عدد المواد الدراسية	المتوسط العام	النسبة المئوية حسب المواد الدراسية
الأولى	11	115.14	%25.58
الثانية	13	101.2	%30.23
الثالثة	10	107.16	%23.25
الرابعة	9	108.09	%20.94
المعدل العام	**43**		**%100**

التطبيق النهائي :

قامت الباحثة بتطبيق اختبار (السرعة المعرفية) ومقياس (التقويم المعرفي) على عينة البحث والبالغة (238) طالباً وطالبةً ، إذ طلبت الباحثة من الطلبة قراءة تعليمات الاجابة عن المقياسين بصورة جيدة، وبعد التثبت من فهم الطلبة لطريقة الاجابة عن الفقرات طلبت الباحثة من الطلبة البدء بالإجابة عن الفقرات وتم التطبيق النهائي بتاريخ (2023/2/21) الموافق يوم (الثلاثاء) وانتهى بتاريخ (2023/3/1) الموافق يوم (الاربعاء) واستمرت التجربة لمدة (9) ايام.

الوسائل الاحصائية :

لأجل تحقيق اهداف البحث الحالي استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية بوساطة البرنامج الاحصائي SPSS :

2-معادلة ستيفن ثامبسون (StevenThompson) لتحديد حجم عينة التطبيق الاساسية .

3-مربع كاي (Chi- Square) : لاستخراج الدلالة الاحصائية لاتفاق الخبراء حول صلاحية اختبار السرعة المعرفية ومقياس التقويم المعرفي.

4-معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation Coefficient) : استعمل لايجاد الاتي:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال .

ت- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

ث- إيجاد معامل الثبات .

ج- إيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.

5-معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbachs) : لحساب معامل الثبات .

6- الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين: استعمل لايجاد الاتي:

أ- لاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياسين .

ب- التحقق من دلالة الفروق الإحصائية بحسب متغير الجنس .

7-معامل الالتواء والتفلطح والخطأ المعياري والوسط الحسابي والوسيط والمنوال لمعرفة طبيعة التوزيع الاعتدالي لإجابات أفراد عينة البحث.

8-الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة : للتحقق من مستوى امتلاك عينة البحث للسرعة المعرفية والتقويم المعرفي .

9-اختبار التباين الأحادي (One Way Anova Analysis) للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بحسب متغير المرحلة الدراسية.

10- اختبار شيفيه Scheffe' Test للتحقق من الفروق الإحصائية للفرق بين المتوسطات حسب المرحلة الدراسية.

11- الاختبار الزائي (Z-test): لبيان دلالة الفروق لمعاملات الارتباط حسب متغير الجنس.

12- مربع كاي (Chi- Square) : لبيان دلالة الفروق لمعاملات الارتباط حسب متغير المرحلة الدراسية (Cohen and Cohen , 1983:55).

13- تحليل الانحدار المتعدد **(multiple Regression analysis)** : للتعرف على مدى اسهام السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولا ـ عرض النتائج

ثانيا ـ تفسير النتائج

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة وفقاً لأهداف البحث، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة التي جرى عرضها.

الهدف الاول: التعرف على السرعة المعرفية لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية.

تحقيقاً لهذا الهدف فقد جرى استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث البالغ عددهم(238) طالباً وطالبة لاختبار السرعة المعرفية ، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (13.466) درجة وبانحراف معياري (4.822) ، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي للاختبار البالغ قيمته (15) درجة وبأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة, فقد وجد بأن القيمة التائية المحسوبة تساوي (4.906) وعند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,97) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (237) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية, أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للاختبار لصالح المتوسط الفرضي للمقياس والجدول(24) يوضح ذلك.

الجدول (24) نتائج اختبار (T-test)لعينة واحدة مستقلة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على السرعة المعرفية لدى عينة البحث

العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
238	13.466	4.822	15	237	4.906	1,97	دالة احصائياً

ولمعرفة الفروق بين كل مجال من مجالات **السرعة المعرفية** لدى عينة البحث جرى استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية كما مبين في الجدول (25) :

الجدول(25) نتائج (T-test) لعينة واحدة مستقلة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على كل مجال من مجالات السرعة المعرفية لدى عينة البحث.

المجالات	حجم العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
الثبات	238	2.609	0.815	2.5	237	2.063	1.97	دالة احصائياً
الاستدلال		2.273	1.265			2.768		دالة احصائياً
تقدير الاطوال		1.920	1.272			7.034		دالة احصائياً
العلاقات والقوانين		2.803	1.503			3.11		دالة احصائياً
السرعة الادراكية		2.513	1.480			0.136		غير دالة
التصنيف		1.349	1.205			14.736		دالة احصائياً

يتضح من الجدول (25) ما يلي :

1-إنّ عينة البحث يتمتعون بالسرعة المعرفية لمجالي (الثبات-العلاقات والقوانين) حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجال الثبات (2.609) بانحراف معياري قدره (0.815) بمتوسط فرضي (2.5) وتم التحقق من دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي من خلال اختبار (T-test) لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.063) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) أي أن هناك فرقاً ذا

دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الحسابي.

2-بلغ المتوسط الحسابي لمجال (العلاقات والقوانين) (2.803) بانحراف معياري قدره (1.503) بمتوسط فرضي (2.5) وتم التحقق من دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي من خلال اختبار (T-test) لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.11) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الحسابي.

3-بالرغم من ان المتوسط الحسابي لمجال (السرعة الادراكية) كان اعلى من المتوسط الفرضي الا ان الدلالة الإحصائية وفقاً لاختبار (T-test) كانت غير دالة احصائياً ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.513) بانحراف معياري (1.480) بمتوسط فرضي (2.5) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0.136) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية .

4-بلغ المتوسط الحسابي لمجال (الاستدلال) (2.273) بانحراف معياري قدره (1.265) بمتوسط فرضي (2.5) وتم التحقق من دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي من خلال اختبار (T-test) لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.768) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الفرضي.

5-بلغ المتوسط الحسابي لمجال (تقدر الاطوال) (1.920) بانحراف معياري قدره (1.272) بمتوسط فرضي (2.5) وتم التحقق من دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي من خلال اختبار (T-test) لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (7.034) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) أي أن

هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الفرضي.

6-بلغ المتوسط الحسابي لمجال (التصنيف) (1.349) بانحراف معياري قدره (1.205) بمتوسط فرضي (2.5) وتم التحقق من دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي من خلال اختبار (T-test) لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (14.736) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الفرضي.

وتعزى هذه النتيجة الى : ضعف قدرة عينة البحث على فهم واستيعاب المعلومات والمفاهيم بمعدل يتناسب مع متطلبات الدراسة في الكليات التربوية والتي تتضمن مقررات ومفردات دراسية تحتاج الى مهارات وقدرات متنوعة للتعامل معها ومنها مهارات تتعلق بالتذكر والفهم والاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم وقدرات ذات مستوى عالي مثل الذكاء ومهارات التفكير العليا والتي تتطلب مستوى من الابداع والتخيل فضلاً عن امتلاك بعض الطلبة لاتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم او نحو التخصص الدراسي والتي من الممكن ان تنعكس بشكل سلبي على رغبتهم وطموحهم اثناء دراستهم في كلية التربية وصولاً الى عدم اظهار او استعمال مهاراتهم وقدراتهم المعرفية لتحقيق أهدافهم التعليمية ، وان بعض الطلبة يفتقرون للبدائل المتنوعة والتي من خلالها يتمكنون من تقديم الإجابات التي تتوافق مع نوع المثيرات التي يواجهونها ، وضعف ادراك أهمية المثير للتعامل معه وفقاً للموقف ، ويتفق هذا التفسير مع ما أشار اليه (الأحمد ، 2001) من ان الفرد الذي لا يمتلك بدائل مختلفة تكون استجابته غير صحيحة (الاحمد , 2001 : 76) .

الهدف الثاني:

ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في السرعة المعرفية لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور–اناث) المرحلة الدراسية (الأولى–الثانية–الثالثة–الرابعة):

أ–تبعاً لمتغير الجنس (ذكور –اناث) : يتضح من الجدول (26) انه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) في اختبار السرعة المعرفية وفق متغير الجنس(ذكور, اناث) لدى عينة البحث ، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (12.827) ، بانحراف معياري قدره (4.791)، وبلغ متوسط درجات الاناث (13.914) بانحراف معياري قدره (4.811)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (1.720) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0, 05) ودرجة حرية (236).

جدول(26) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث لاختبار السرعة المعرفية حسب متغير الجنس (ذكور – اناث)

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	98	12.827	4.791	236	1.720	1.97	غير دالة احصائيا
اناث	140	13.914	4.811				

وتعزى هذه النتيجة الى : ان افراد عينة البحث من (الذكور والاناث) يتعرضون لمثيرات تكاد تكون واحدة داخل البيئة التعليمية الجامعية والتي تتمثل بنوع المقررات الدراسية والاستراتيجيات والأساليب التي يتبعها أعضاء هيأة التدريس فضلاً عن ان قبولهم في كلية التربية جاء نتيجة للتوزيع المركزي بعد اجتيازهم للمرحلة الإعدادية والذي لا يتضمن رغبة الطالب او المهارات والقدرات التي يمتلكها بل يستند الى معدل الطالب العام .

ب-تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة):

بلغ متوسط درجات عينة البحث للمرحلة الأولى (13.440) ومتوسط درجات عينة البحث للمرحلة الثانية (12.920) ومتوسط درجات عينة البحث للمرحلة الثالثة (13.552) ومتوسط درجات عينة البحث للمرحلة الرابعة (13.882) والجدول (27) يبين ذلك :

جدول (27)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	50	13.440	4.047
الثانية	50	12.920	5.138
الثالثة	87	13.552	5.262
الرابعة	51	13.882	4.493

ولاختبار معنوية الفروق بين المرحلة الدراسية ، استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، والجدول (28) يبين ذلك :

جدول (28)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	24.420	3	8.140	0.347	2.643	دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	5486.811	234	23.448			
المجموع	5511.231	237	8.140			

يتضح من الجدول (28) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (0.347) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.643) عند درجتي حرية (3 ،234) ومستوى دلالة (0.05) ويشير ذلك الى عدم وجود فروق دالة احصائياً حسب متغير المرحلة الدراسية .

الهدف الثالث: التعرف على التقويم المعرفي لدى عينة البحث

تحقيقاً لهذا الهدف , فقد تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث البالغ عددهم(238) طالباً وطالبة لمقياس التقويم المعرفي ، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (107.786) درجة وبانحراف معياري (12.692)، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ قيمته (90) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة, فقد وجد بأن القيمة التائية المحسوبة تساوي (21.619) وعند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (237) تبين ان القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية, أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس وذلك لصالح المتوسط الحسابي للعينة والجدول(29) يوضح ذلك.

جدول(29) نتائج اختبار التائي لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على التقويم المعرفي لدى عينة البحث.

العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
238	107.786	12.692	90	237	21.619	1.97	دالة احصائياً

ولمعرفة الفروق بين كل مجال من مجالات **التقويم المعرفي** لدى عينة البحث جرى استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية كما مبين في الجدول (30) :

جدول(30)

نتائج (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على كل مجال من مجالات التقويم المعرفي لدى عينة البحث.

المجالات	حجم العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
تقويم الذات	238	27.058	4.627	24	237	10.196	1.97	دالة احصائياً
تنظيم الذات		23.344	4.252	21		8.505		دالة احصائياً
المشاركة		25.659	3.763	21		19.101		دالة احصائياً
الكفاية المعرفية		31.725	4.315	24		27.619		دالة احصائياً

يتضح من الجدول (30) ما يلي :

وتعزى هذه النتيجة الى : ان امتلاك عينة البحث للتقويم المعرفي جاء نتيجة منطقية وذلك لارتفاع مستوى وعيهم في هذه المرحلة العمرية من ان تحقيق ذاتهم والاستقلال بآرائهم وارتفاع مستوى ثبات اتجاهاتهم فضلاً عن تأثير البيئة الجامعية الإيجابي عليهم وارتفاع مستوى دافعيتهم لانجاز مهامهم الدراسية وتحقيق أهدافهم التعليمية لذا يتجهون للتقويم المعرفي لتحسين مهاراتهم وسلوكياتهم لاشباع حاجاتهم المختلفة النفسية والتي تتعلق بـ الرغبة في الاستقلال والتحرر واتخاذ القرارات المتعلقة بحياته ومنها المادية المعلقة بـ تحقيق النجاح والحصول على وظيفة بتخصصهم الدراسي والارتباط بالاخرين ، ويتفق تفسير هذه النتيجة مع ما تقدم به ريان وديسي (Ryan & Deci, 1985) من ان نمو الفرد واهتمامه بحاجاته النفسية فأن الدَوافع الذاتية للفَرد تنمو أيضا وأن هذه العمليات الايِجابية تتَفاعل فيما بَينها فنَحن نمتلك حاجات متعددة مثلا الحاجة إلى الامان والحاجة للكمال والحاجة للارتباط مع الاخرين، لذا فان التقويم المعرفي ضروري من اجل مقدرتنا على اشباع هذه الحاجات (Ryan & et al, 1997: 761).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ريد Reid 1998) ودراسة (سكرو 1997 Schraw).

الهدف الرابع: ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في التقويم المعرفي لدى عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس(ذكور-اناث) ومتغير المرحلة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة):

أ-تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) : يتضح من الجدول (31) انه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مقياس التقويم المعرفي وفق متغير الجنس(ذكور , اناث) لدى عينة البحث ، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (108.184) ، بانحراف معياري قدره (14.241)، وبلغ متوسط درجات الاناث (107.507) بانحراف معياري قدره (11.530)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (0.404) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (236).

جدول(31) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للتقويم المعرفي حسب متغير الجنس (ذكور – اناث)

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	98	108.184	14.241	236	0.404	1.970	غير دالة احصائيا
اناث	140	107.507	11.530				

ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى : ان الخبرات المكتسبة من خلال البيئة التعليمية الجامعية لدى (الذكور والاناث) تكاد تكون متطابقة من حيث الخصائص المكونة لها فضلاً عن متطلبات تحقيق النجاح لديهم التي تتطلب مهارات معرفية ذات طابع معرفي متقارب بين الذكور والاناث وصولاً الى التطورات التكنولوجية والمعلوماتية والتي اثرت بشكل مباشر او غير مباشر الى تقليص الفارق بين الذكور والاناث على مستوى المجتمع وعلى مستوى البيئة الجامعية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فردريك Frederic 1998) ودراسة (Reev2004) .

ب-تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة):

بلغ متوسط درجات عينة البحث للمرحلة الأولى (115.140) ومتوسط درجات عينة البحث للمرحلة الثانية (101.200) ومتوسط درجات عينة البحث للمرحلة الثالثة (107.161) ومتوسط درجات عينة البحث للمرحلة الرابعة (108.098) والجدول (32) يبين ذلك :

جدول (32)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	50	115.140	15.102
الثانية	50	101.200	10.643
الثالثة	87	107.161	11.675
الرابعة	51	108.098	9.817

ولاختبار معنوية الفروق بين المرحلة الدراسية ، استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، والجدول (33) يبين ذلك :

جدول (33)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	4911.794	3	1637.265	11.517	2.643	دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	33266.277	234	142.164			
المجموع	38178.071	237	-			

يتضح من الجدول (33) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (11.517) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.643) عند درجتي حرية (3 ،234) ومستوى دلالة (0.05) ويشير ذلك الى وجود فروق دالة احصائياً حسب متغير المرحلة الدراسية ، ولمعرفة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية للمراحل الدراسية استعملت الباحثة اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية من عدمها وتبين بعد اجراء المقارنات بين المراحل الدراسية ان الفرق دال احصائياً بين جميع المراحل الدراسية وذلك لان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الحرجة لاختبار شيفيه باستثناء المرحلة (الثالثة والرابعة) وذلك ان القيمة المحسوبة لاختبار شيفيه اصغر من القيمة الجدولية البالغة (7.930) والجدول (34) يبين ذلك:

جدول (34)

الفرق بين المتوسطات والقيمة المحسوبة والحرجة لاختبار شيفيه

الموازنة	الفرق بين المتوسطات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة عند (0.05)
الأولى والثانية	13.94	34.173	7.930	دالة
الأولى والثالثة	7.979	14.219		دالة
الأولى والرابعة	7.042	8.807		دالة
الثانية والثالثة	-5.961	7.936		دالة
الثانية والرابعة	-6.898	8.450		دالة
الثالثة والرابعة	-0.937	0.199		غير دالة

وتعزى هذه النتيجة الى : ان مستوى الوعي يكتسب ضمن البيئة الجامعية من خلال سنوات الخبرة التي يتعرض فيها الطالب الى مثيرات متنوعة فطلبة المرحلة الأولى حديثي الخبرة بالنسبة لبقية المراحل الدراسية ولم يكتمل ترتيب بنيتهم المعرفية استناداً لادراكهم بالبيئة التعليمية الحديثة التي انتقلوا اليها من المرحلة الإعدادية فضلاً عن طلبة المرحلة الثانية مقارنة مع طلبة المرحلة الثالثة والرابعة الذين تمكنوا من اكتساب خبرات كافية الى حد ما لترتيب بنائهم المعرفي ضمن البيئة الجامعية .

الهدف الخامس : **التعرف على التحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية**:

للتعرف على التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث البالغ عددهم (238) فرداً فقد جرى استخراج المتوسط الحسابي العام لدرجات عينة البحث كما مبين في ملحق (11) والجدول (35) يبين مستوى تقديرات التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث :

جدول (35) يبين مستوى تقديرات التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث

التقدير	المدى	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	اقل من 50	-	-
مقبول	50 الى اقل من 60	1	%0.42
متوسط	60 الى اقل من 70	66	%27.73
جيد	70 الى اقل من 80	137	%57.56
جيد جداً	80 الى اقل من 90	34	%14.29
امتياز	90 الى 100	-	-
المجموع		238	100%

يتضح من الجدول (34) ان اعلى تكرار لتقديرات عينة البحث وفقاً لدرجات التحصيل الاكاديمي كان ضمن مستوى (جيد) وبتكرار بلغ (137) يليه مستوى (متوسط) وبتكرار بلغ (66) يليه مستوى (جيد جدا) بتكرار بلغ (34) وفي المرتبة الأخيرة مستوى (مقبول) وبتكرار بلغ (1) فقط .

الهدف السادس : **العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث**:

جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين **السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي**, لدى عينة البحث البالغ عددهم (238) طالباً وطالبة , وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.139), وبعد استعمال الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.156) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى دلالة (0 ,05)

وتبين هذه النتيجة إلى وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين المتغيرين والجدول (36) يوضح ذلك:

جدول (36) يوضح العلاقة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي

المقاييس	حجم العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
			المحسوبة	الجدولية	
السرعة المعرفية التحصيل الاكاديمي	238	0.139	2.156	1,97	دالة

وتعزى هذه النتيجة الى : ان الطلبة في عينة البحث يركزون انتباههم على تحقيق النجاح في الامتحانات النهائية او الشهرية مستعملين بذلك آليات الحفظ والاستظهار مع ضعف الاهتمام بترتيب المعلومات او معالجتها ضمن البناء المعرفي لديهم لتصبح معلومات ذات معنى ، وهذا ما انعكس على وجود علاقة ارتباطية دالة الا انها علاقة ضعيفة حسب مستوى تصنيف العلاقات الارتباطية لـ( ) فضلاً عن ما أكدته نتيجة الهدف الأول من ضعف تمتع عينة البحث بالسرعة المعرفية بشكل عام والتي اثرت في مستوى تقديرات عينة البحث للتحصيل الاكاديمي الذي لم يصل الى مستوى جيد جدا او امتياز .

الهدف السابع: دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس(ذكور، أناث) ومتغير المرحلة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة):.

أ-تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) : للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين **السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي** تبعاً لمتغير الجنس, استعملت الباحثة

الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط لدرجات أفراد عينة البحث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين **السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي** حسب متغير الجنس اذ بلغت القيمة الزائية (1.055) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) والجدول (37) يبين ذلك :

جدول(37)

الفروق في العلاقة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس

السرعة المعرفية / التحصيل الاكاديمي	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
	ذكور	98	0.049	0.049	1.055	1,96	غير دالة
	اناث	140	0.186	0.188			

ب- تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة):

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين **السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي** تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية, استعملت الباحثة اختبار **(Chi-square)** لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط لدرجات أفراد عينة البحث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي حسب متغير الجنس اذ بلغت قيمة **(Chi-square)** المحسوبة (1.283) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (7.82) وجدول (38) يبين ذلك :

جدول (38) الفروق في العلاقة بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

السرعة المعرفية / التحصيل الاكاديمي	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	قيمة Chi-square		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
	الاولى	50	0.089	1.283	7.82	غير دالة
	الثانية	50	0.288			
	الثالثة	87	0.142			
	الرابعة	51	0.103			

الهدف الثامن: **العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث**:

جرى استعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين **التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي**, لدى عينة البحث البالغ عددهم (238) طالباً وطالبة , وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.465), وبعد استعمال الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (8.069) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى دلالة (0,05) وتبين هذه النتيجة إلى وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين المتغيرين والجدول (39) يوضح ذلك.

جدول (39) يوضح العلاقة بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
			المحسوبة	الجدولية	
التقويم المعرفي	238	0.465	8.069	1,97	دالة
التحصيل الاكاديمي					

وتعزى هذه النتيجة الى : تمكن عينة البحث من تحديد اولوياتهم ضمن البيئة التعليمية الجامعية من خلال الأهداف التي يرومون تحقيقها المتعلقة بتحقيق النجاح والتكيف مع البيئة الجامعية ومع زملائهم واساتذتهم لتحقيق ذاتهم ومقارنة معلوماتهم التي اكتسبوها مع معلومات الاخرين قبل ان يتخذوا القرار وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم ومحاولة استثمار الفرص المتاحة والتقليل من اثر التهديدات والمخاطر التي تواجههم من اجل رفع مستوى تحصيلهم الاكاديمي .

ويتوافق هذا التفسير مع النظرية التي تبنتها الباحثة والتي تشير الى ان الفرد يلجأ إلى تقويم افعاله وعلاقته مع الاخرين, ويذهب الى سبل جديدة يفكر فيها لتطوير

ذاته ويبحث عن النقاط الايجابية والسلبية في شخصيته ويعمل على تنمية الجوانب الايجابية لديه والتخلص من الجوانب السلبية فضلاً عن إيجاد افكار خاصة بشأن السلوك المناسب لموقف معين ما وصولاً الى التفوق وإنجاز المهام التي توكل اليه (Reeve, 2005: 151-153).

الهدف التاسع: **دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس** (**ذكور، أناث**) **ومتغير المرحلة الدراسية** (**الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة**):

أ-تبعاً لمتغير الجنس (ذكور -اناث): للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين **التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي** تبعاً لمتغير الجنس, استعمل الباحث الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط لدرجات أفراد عينة البحث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين **التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي** تبعاً لمتغير الجنس اذ بلغت القيمة الزائية (1.351) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) والجدول (40) يبين ذلك :

جدول(40)

الفروق في العلاقة بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس

التقويم المعرفي / التحصيل الاكاديمي	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
	ذكور	98	0.554	0.624	1.351	1,96	غير دالة
	اناث	140	0.419	0.446			

ب-تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة):

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية, استعملت الباحثة اختبار **(Chi-square)** لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط لدرجات أفراد عينة البحث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين **التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي** اذ بلغت قيمة **(Chi-square)** المحسوبة (2.775) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (7.82) والجدول (41) يبين ذلك :

جدول (41) الفروق في العلاقة بين التقويم المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

التقويم المعرفي / التحصيل الاكاديمي	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	قيمة Chi-square		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
	الاولى	50	0.549	2.775	7.82	غير دالة
	الثانية	50	0.418			
	الثالثة	87	0.318			
	الرابعة	51	0.479			

الهدف العاشر: التعرف على مدى اسهام السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث:

لمعرفة اسهام السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي استعمل تحليل الانحدار المتعدد واظهرت النتائج ان معامل الارتباط المتعدد بين السرعة المعرفية والتقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي بلغ **(0.475)** اما مربع معامل الارتباط فقد بلغ **(0.225)** والخطأ المعياري بلغ **(4.967)** ، والجدول (38) يبين ذلك:

جدول (42) يبين معامل الارتباط المتعدد بين متغيرات البحث

الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	الخطأ المعياري
0.475	0.225	0.219	4.967

إنّ قيمة مربع معامل الارتباط البالغة **(0.225)** تفسر تأثير المتغيرات المستقلة مجتمعة في تفسير التباين الحاصل في درجات المتغير التابع ، أي ان السرعة المعرفية والتقويم المعرفي يفسران بنسبة **(22.5%)** من التباين الكلي لمتغير التحصيل الاكاديمي، اما النسبة المتبقية فتعود الى متغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية، ولمعرفة دلالة معامل الارتباط المتعدد اخضعت البيانات الى تحليل تباين الانحدار وتبين ان القيمة الفائية المحسوبة دالة احصائياً اذ بلغت (34.172) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.034) عند درجتي حرية (2 – 235) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (43) يبين ذلك :

جدول (43)

تحليل التباين للأنحدار المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة بين متغيرات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأنحدار	1687.438	2	843.719	34.172	3.034	دالة عند مستوى 0.05
المتبقي	5802.184	235	24.690			
الكلي	7489.623	237	-			

وقد اتضح من خلال تحليل الانحدار المتعدد ان اسهام السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التنبؤ الحاصل بمتغير التحصيل الاكاديمي كانت دالة احصائياً بالنسبة للتقويم المعرفي وغير دالة احصائياً بالنسبة للسرعة المعرفية، والجدول (44) يبين ذلك:

جدول (44) يبين نتيجة تحليل الانحدار وقيمة معامل بيتا وقيمة (t) المحسوبة ومدى دلالتها الاحصائية

المتغيرات	قيمة (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري	قيمة (Beta) المعيارية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
الحد الثابت	**50.322**	**2.832**		**17.770**	دالة
السرعة المعرفية	**0.109**	**0.067**	**0.094**	**1.623**	غير دالة
التقويم المعرفي	0.202	**0.026**	0.456	**7.906**	دالة

يتضح من خلال الاطلاع على جدول (44) مدى اسهام **السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي** لعينة البحث من خلال قيم (**B**) وقيم (**Beta**) والاختبار التائي لهذه القيم كالاتي :

الحد الثابت: تشير النتيجة ان قيمة (**B**) قد بلغت (50.322) درجة والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (**17.770**) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى الدلالة (**0.05**).

السرعة المعرفية : تشير النتيجة إنّ قيمة (**B**) قد بلغت (0.109) درجة والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (**1.623**) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى الدلالة (**0.05**) ، وكانت قيمة (**Beta**) المعيارية (0.094) درجة وهذا يشير الى عدم دلالة اسهام السرعة المعرفية بالتنبؤ في تباين درجات التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث ، وتدعم هذه النتيجة ضعف امتلاك عينة البحث للسرعة المعرفية من خلال ما توصلت اليه الباحثة في نتيجة الهدف الأول كما مبين في جدول (40) فضلاً عن ضعف مستوى العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي كما مبين في نتيجة الهدف (السادس).

التقويم المعرفي : تشير النتيجة ان قيمة (**B**) قد بلغت (0.202) درجة والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (**7.906**) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى الدلالة (**0.05**) ، وكانت قيمة (**Beta**) المعيارية (0.456) درجة وهذا

يشير الى وجود دلالة إحصائية لإسهام التقويم المعرفي بالتنبؤ في تباين درجات التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث ، وهذا يعني ان زيادة التقويم المعرفي بوحدة قياس واحدة ينتج عنه ارتفاع مستوى التحصيل الاكاديمي بمقدار (0.202) وحدة قياس وتدعم هذه النتيجة العلاقة الارتباطية الموجبة التي توصلت اليها الدراسة الحالية كما مبين في نتيجة الهدف (الثامن).

الفصل الخامس

اولا ـ الاستنتاجات

ثانيا ـ التوصيات:

ثالثا ـ المقترحات

اولاً : **الاستنتاجات**:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الاتية :

1-تركيز عينة البحث الى تحقيق النجاح الاكاديمي دون الاهتمام بتحقيق معدلات عالية والتي تتطلب بذل المزيد من الجهد المعرفي واستعمال القدرات المعرفية العليا وهذا ما بينته تقديرات عينة البحث التي حاز تقدير (جيد) على اعلى التقديرات مما انعكس بشكل سلبي الى ضعف امتلاكهم لعامل السرعة المعرفية.

2-قلة استعمال أعضاء هيأة التدريس لاستراتيجيات وأساليب لتطوير السرعة المعرفية لدى عينة البحث ومنها استعمال الأسئلة التحفيزية والحدث المتناقض او استعمال استراتيجيات تعمل على تحدي القدرات المعرفية لدى الطلبة مما نتج عنه ضعف امتلاك عينة البحث لعامل السرعة المعرفية.

3- الاتجاهات السلبية لبعض الطلبة نحو مهنة التعليم او نحو التخصص الدراسي والتي عملت على ضعف اهتمام الطلبة عينة البحث باستعمال مهارات التحليل والنقد والتخيل والقراءة الإبداعية وقدرات الذكاء المختلفة في معالجة معلومات المقررات الدراسية مما نتج عنه ضعفاً في امتلاكهم لعامل السرعة المعرفية.

4. إنٌ الخبرات السابقة ووصول عينة البحث الى مرحلة عمرية تمكنوا من خلالها من امتلاك الوعي لتحديد حاجاتهم وتحقيق ذاتهم والربط بين الخبرات السابقة والمواقف الجديدة وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم للاستفادة من الإخفاقات الماضية في تحقيق النجاح امام التحديات الحالية والذي انعكس بشكل إيجابي لامتلاكهم للتقويم المعرفي .

5ـ إنٌ محاولة عينة البحث لتحقيق النجاح بعيداُ عن التميز والابداع انعكس بشكل سلبي على وجود علاقة ارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي بمستوى ضعيف .

6. تمكن عينة البحث من التكيف مع البيئة التعليمية الجامعية وتحديد اهدافهم لتحقيق النجاح الاكاديمي وكيفية استثمار الفرص المتاحة وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم للتقليل من اثر التهديدات والتحديات التي تواجههم اثناء مسيرتهم التعليمية والذي اسهم بوجود علاقة طردية موجبة بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث .

7 ـ نجاح المؤسسة التعليمية المتمثلة بكلية التربية للعلوم الإنسانية بتوفير بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الذكور والاناث فضلاً عن الانفتاح الثقافي وتغير النمط الاجتماعي السائد وتقارب الأفكار والآراء بما يتعلق بعملية التعلم لدى عينة البحث اسهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–اناث) ومتغير المرحلة الدراسية في السرعة المعرفية والتقويم المعرفي .

8ـ عدم اسهام عامل السرعة المعرفي بالتنبؤ بدرجات التحصيل الاكاديمي لعينة البحث جاء نتيجة تتوافق مع ما توصلت اليه الدراسة من ضعف امتلاكهم لعامل السرعة المعرفية وضعف العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتحصيل الاكاديمي.

9ـ اسهام التقويم المعرفي بالتنبؤ بدرجات التحصيل الاكاديمي لعينة البحث جاء نتيجة متوافقة مع ما توصلت اليه الدراسة الحالية من امتلاك عينة البحث للتقويم المعرفي فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين التقويم المعرفي والتحصيل الاكاديمي.

التوصيات :

من خلال النتائج التي توصلت اليها الباحثة في بحثها الحالي فإنها توصي بما يأتي :

1–تعريف عينة البحث بأهمية امتلاكهم للسرعة المعرفية وكيفية استعمال مهارات التفكير والتحليل والنقد وقدرات الذكاء المتنوعة لتحقيق مستوى تحصيلي يتناسب مع مهاراتهم وقدراتهم المعرفية.

2–تعريف الطلبة بأهمية تحقيقهم لمعدلات عالية تميزهم عن اقرانهم للاستفادة منها في القبول بالدراسات العليا او الحصول على فرصة عمل بعد التخرج ضمن مجال تخصصهم الدراسي .

3–إقامة ندوات وورش عمل لأعضاء هيأة التدريس لبيان أهمية استعمال استراتيجيات واساليب تعمل على تحدي القدرات المعرفية لدى طلبة اقسام التاريخ.

4–تعريف عينة البحث بأهمية امتلاكهم للتقويم المعرفي لتحديد نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لمعالجتها لتحقيق تحصيلي أكاديمي يتناسب مع طموحاتهم واحتياجاتهم.

5–اثراء برنامج اعداد مدرسي مادة التاريخ في الكليات التربوية بمبادئ السرعة المعرفية والتقويم المعرفي.

6-الاستفادة من اختبار السرعة المعرفية ومقياس التقويم المعرفي من قبل الباحثين مستقبلاً.

7- التوصية بحث شعب ضمان الجودة في الجامعة والكليات على اقامة ندوات مستمرة حول اساليب التفكير الحديثة وتنميته كونه موضوع العصر الحالي .

المقترحات:

تقترح الباحثة في ضوء ما توصلت اليه في بحثها الحالي أجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية :

1. دراسة العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية بمتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية.
2. دراسة العلاقة الارتباطية بين التقويم المعرفي بمتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية .
3. دراسة العلاقة الارتباطية بين السرعة المعرفية والتقويم المعرفي والتحصيل الدراسي لمراحل دراسية أخرى.

المصادر والمراجع

مصادر ومراجع عربية

مصادر ومراجع اجنبية

المصادر والمراجع العربية

القران الكريم

- ابو حطب،عبد اللطيف فؤاد (1996) : علم النفس التربوي ، ط5 ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،مصر.
- أبو عطية، سهام درويش (1988) مبادئ الإرشاد النفسي طبعة واحد ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت.
- أبوعلام، رجاء محمود (2011): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط7، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الأحمد ، أمل . (2001) . الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ، عمان : مجلة المعلم – الطالب ، يصدرها معهد التربية التابع للافروا ، اليونسكو .
- أحمد ، محمد محسن . (2001) . العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد الثالث ، السنة السادسة عشرة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- احمد، علي عبد المجيد (2010): التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية التربوية ، ط1، مكتبة حسن العصري للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان .
- اديب، حسناء فاروق (2013) : التقويم الذاتي واثرة على دافعية التلاميذ نحو التعلم ومستوى تحصيله الدراسي ، حورس الدولية ، مصر .
- الأسدي ،عباس حنون مهنا :(2010) : التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة و الأسلوب (الفراسي – الحرفي) ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
- ـــــــــــ (2013): علم النفس المعرفي، مطبعة العدالة، دار الكتب والوثائق.

❖ الأسطل، كمال محمد زارع (2010): العوامل المؤدية الى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الاساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.

❖ اسماعيلي، يامنة عبدالقادر(2019) : انماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، دار اليازوري العلمية، الاردن .

❖ اندرسون ، جون از (٢٠٠٧) : علم النفس المعرفي وتطبيقاته ، ترجمة : صبري سليط ورضا مسعد الجمال ، طلا ، دار الفكر للنشر ، عمان ، الاردن .

❖ باشا، محمود خورشيد (2010) : التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالحس العددي ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ، العراق.

❖ برافين، لورانس(2010): علم الشخصية، ج2، مجموعة مترجمين عرب ، ط1، ، المركز القومي للترجمة، القاهرة– مصر.

❖ بركات، زياد، (2009) : الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، فلسطين.

❖ توق ، عيدان، وعدس ،عبدالرحمن . (1984): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط5، دار الكرم للطباعة، عمان.

❖ ثورندايك، روبرت وهيجن وايزابيك (1989): القياس والتقويم في علم النفس ، ترجمة عبدالله الكيلاني وعبد الرحمن عدس مركز الكتاب الاردني ، عمان .

❖ جاب الله ، يوسف (2021): تكييف الاختبارات النفسية وضرورة التعديل ، مجلة البحوث والدراسات العلمية ، المجلد (16) العدد (1) .

❖ جابر ، عبد الحميد جابر ، ومحمد ، جمال الدين . (1984) . العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من النمط المعرفي المفضل والعادات والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة قطر ، مركز البحوث التربوية .

❖ الجابري ، كاظم كريم (2013): مناهج البحث العلمي ، دار الكتب والوثائق بغداد

❖ الجلالي، لمعان مصطفى (2011) : التحصيل الدراسي ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

❖ الجنابي ، فاضل زامل صالح .(1992) . التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة : كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .

❖ الحمداني ، موفق محمود وآخرون .(1996) . دراسة حول المقاييس المستخدمة في الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساس في جمهورية العراق ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، قسم البحوث والتدريب.

❖ حمود ، مثنى فلحي (2014) : التفكير التبادلي والإدارة المعرفية وعلاقتهما بالتقويم المعرفي، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بغداد.

❖ الخالدي، اديب محمد(2008): سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

❖ الخزاعلة ، محمد سلمان واخرون (2011) : طرائق التدريس الفعال ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

❖ الخزاعي ، أزهار عدنان (2010) : الاتجاهات نحو الحداثة وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الاندفاعي – التأملي لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستيرغيرمنشورة ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .

❖ الخليلي، خليل يوسف ، و السويدي، خليفه علي (1997): المنهاج : مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي ، الامارات العربية المتحدة.

❖ دافيدوف ، لندا . (1983) . مدخل علم النفس ، ترجمة سيد الطواب ، محمود عمر ، ونجيب خزام ، مراجعة فؤاد أبو حطب ، القاهرة : دار مكروهيل للطبع والنشر .

❖ دردرة ، عبد الصالحين محمد السعيد (2008): تنظيم الذات كعامل عام أو كعوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية مجلة الدراسات النفسية، العدد (3) ، 525 .

❖ الدردير ، عبد المنعم احمد : (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ، مصر ، الطبعة الأولى .

❖ الدوسري ، راشد حماد (2004): القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1 ،دار الفكر، عمان، الاردن.

❖ دويدري، رجاء وحيد (2000):البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، دمشق .

❖ دي بونو ، ادوارد : (2005) ، الإبداع الجاد ، استخدام قوه التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة ، ترجمة باسمة ألنوري ، الطبعة الأولى ، المملكة العربية السعودية ، الرياض ، مكتبة العبيكان .

❖ راشد، صلاح صالح (1999): قانون الجذب، الراية للنشر والتوزيع، مصر.

❖ الرحو ، جنان سعيد : (2005) ، أساسيات في علم النفس، ط1 ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان.

❖ الزغلول ، رافع النصير ، والزغلول ، عماد عبد الرحيم (2003) : علم النفس المعرفي ، ط1 ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الأردن .

❖ الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون (1981) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر .

❖ الزيباري ، صابر عبد الله (1997) : الخصائص السايكومترية لأسلوبي الخصائص اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية ،(اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ابن الرشد ، بغداد.

❖ السامرائي، وسن برجس(2010): الذكاء المتعدد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت ، العراق .

❖ سعيد ، ردمان محمد (2001): أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة ، كلية التربية صنعاء ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، العدد (11).

❖ سلامة ، أحمد عبد العزيز . (1984) . علاقة الروجماتية بمستوى التعلم والتحصيل الدراسي لدى المراهقين القطريين ، حولية كلية التربية ، العدد (3) السنة الثالثة، مطابع العهد، جامعة قطر.

❖ السلخي ، محمود جمال (2013) : التحصيل الدراسي ونموذجة العوامل المؤثرة به، ط1، الرضوان للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن .

❖ سماء، ادم (٢٠٠١): النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، كلية التربية، جامعة دمشق.

❖ سولسو ، روبرت (1996) : علم النفس المعرفي ، ترجمة: الصبوة –محمد نجيب ، شركة دار الفكر الحديث، الكويت.

❖ الشحماني ، لمياء قاسم خلخال (2017) : السرعة المعرفية وعلاقتها بالتدوير العقلي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة واسط .

❖ الشرقاوي ، أنور محمد (1992) : علم النفس المعرفي المعاصر ، مكتبة الانجلو ، القاهرة .

❖ شريف ، نادية محمود . (1982) . الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي ، الكويت : مجلة عالم الفكر ، العدد 2 ، مجلة 13 .

❖ شريف ، نادية محمود ، والصراف ، قاسم . (1987) . دراسة عن علاقة الأسلوب المعرفي بالأداء في بعض المواقف الاختبارية ، المجلة التربوية ، العدد 13 ، المجلد4 .

❖ شلتز ، دوان . (1983) . نظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي ، وعبد الرحمن القيسي ، مطبعة جامعة بغداد .

❖ الصاوي ، إسماعيل . (1998) . علاقة أسلوب التأمل–الاندفاع ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) : كلية التربية ، جامعة طنطا .

❖ الصبوة ، محمد نجيب أحمد ، ويونس ، فيصل عبد القادر (1990) : البطء الادراكي في ضوء نوعين من الشخصيات الفرعية لمرضى الفصام المزمن، دراسة مقارنة بين المرضى والأسوياء، مجلة علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع عشر، السنة الرابعة: إبريل – مايو – يونيه.

❖ صعدي، إبراهيم (1999) : الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين / والمعلمات بمنطقة جازان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

❖ الصيداوي، أحمد (1994): التغيير التربوي المستقبلي، كتاب التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

❖ الضامن ، منذر (2009): أساسيات البحث العلمي ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

❖ الطائي ، إيمان محمد (2003) : العزلة الوجدانية لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بتصوراتهم المستقبلية نحو مهنة الارشاد ، اطروحة الدكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

❖ عبد الجبار، أسيل عبد الحميد (2010): السرعة الإدراكية وعلاقتها بالذاكرة الصورية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

❖ عبد الرحمن ،سعد،(1997).القياس والنفسي،ط3 ، مكتبة الفلاح، الكويت.

❖ ـــــــــــ (1998). القياس النفسي، ط3، مكتبة الفلاح ، الكويت.

❖ عبد العزيز، (2010) : مقدمة في علم نفس الصحة ، ط1، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن.

❖ عبد المقصود ، محمد سليمان ، (2000) : بعض الخصائص المعرفية والسمات الشخصية عند كل من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

❖ عبد الدايم ، عبد الله . (2001) . مهارات التفوق الدراسي ، ط 1 ، دمشق : دار الرضا للنشر والتوزيع.

❖ العتوم ، عدنان يوسف . (2004) . علم النفس المعرفي – النظرية والتطبيق ، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

❖ عثمان ، اكرم مصاح (2002) ، مستوى الأسرة وعلاقته سمات الشخصية والتحصيل ، ط1، بيروت ، لبنان

❖ العزاوي، رحيم يونس (2007) مقدمة في منهج البحث العلمي ، ط1 ، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ العزاوي، محمد عدنان محمد (2019) : اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو مادة علم النفس التربوي .*مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*،مج. 2019، ع. 79، ج. 2، ص ص. 652-675.

❖ العساف، صالح بن حمد .(1989): المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ،ط1: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع،السعودية.

❖ عـلام، صـلاح الـدين محمـود (2000): القيـاس والتقـويم التربـوي والنفسـي أساسياته وتطبيقاتـه وتوجيهاتـه المعاصـرة، الطبعـة الاولـى، دار الفكـر العربـي، القاهرة، مصر.

❖ علـي، جمـال محمد، والكيـال، مختـار أحمـد السـيد، (2001) : أثـر تفاعـل مستويات تجهيـز المعلومـات والأسـلوب المعرفـي والسـرعة الإدراكيـة علـى مـدى الانتبـاه، المجلـة المصـرية للدراسـات النفسـية، المجلـد 11 ،العـدد30 ،مكتبـة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

❖ العليوي ، هدى (2019) : التقييم الذاتي للمتعلم ودوره في تقييم اداء المعلم ، مقال منشور في موقع ؛ تعليم جديد .

❖ عمـر ، محمـود أحمـد (1985) : دراسـة عامليـة لعلاقـة العامـل الاسـتدلالي لصعوبة بنود الاختبارات العقلية . مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .

❖ العمري ، منـى بنـت سـعد بـن فـالح (2007) : الأسـلوب المعرفـي (التـروي – الانـدفاع) وعلاقتـه بالمسؤولية الاجتماعيـة لـدى عينـة مـن طالبـات كليـة التربيـة للبنـات بمحافظـة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

❖ عودة ، أحمد سليمان (2002) : القياس والتقويم في العملية التربوية ، ط2 ، دار الأمل ، إربد – الأردن .

❖ عياد، فؤاد إسماعيل سلمان وسعد الدين، هدى بسام(2010) : فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين .*مجلة جامعة الأقصى : سلسلة العلوم الإنسانية*،مج. 14، ع. 1 .

❖ الغريب، رمزية (2000) :التعلم دارسة نفسية تفسيرية توجيهية، مجلة العلوم التربوية، 3(14)، 95- 118، الأمارات العربية المتحدة .

❖ غنيم ، سيد محمد (1973): سيكولوجية الشخصية ، ط 1: دار النهضة العربية، القاهرة.

❖ فإن دالين ، دي يو بولد (1985): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة أحمد عثمان وآخرون، الطبعة الثالثة، القاهرة، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

❖ فرج، صفوت، (1980)، القياس النفسي، دار الفكر، القاهرة- جمهورية مصر العربية.

❖ الفرماوي ، حمدي علي . (1987) : أسلوب التروي – الاندفاع عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوى الذكاء ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثاني ، الجزء التاسع ، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة : عالم الكتب .

❖ الفريجي ، سلمان عبد الواحد (2001) : الشعوب بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي التأملي-الاندفاعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) : كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد ، .

❖ فرير ، فاطمة خلمي . (1986) . التأمل-الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) : كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

❖ فيركسون، جورج (1991) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيلي، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق .

❖ الكبيسي ، وهيب مجيد : (2010) ، الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ، ط1 ، العالمية المتحدة، بيروت ، لبنان.

❖ الكرخي ، احمد حسن (2019) : (التقويم المعرفي وعلاقته بالحيوية الذاتية لدى طلبه الجامعة) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة ديالى.

❖ الكناني، عايد كريم ،(2009).مقدمة في الإحصاء وتطبيقات Spss ،ط1،دار الضياء للطباعة ،العراق،النجف.

❖ المتوكل، أحمد (1993): الوظيفة والبنية (مقاربات وظيفَّية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية)، دار الامان 4 ، زنقة المامونية، الرباط .

❖ مجيد، سوسن شاكر (2011) : الاسلوب المعرفي المجازفة – الحذر وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة ، دار صفاء لنشر والتوزيع عمان الاردن.

❖ المعايطة، خليل عبد الرحمن (2000) : علم النفس التربوي ، دار الفكر، الأردن.

❖ المكدمي، ياسر محمود وهيب (2016) : موضوعات في القياس والتقويم التربوي والاختبارات، ط1، الطبعة المركزية، جامعة ديالى للنشر والتوزيع، ديالى، العراق.

❖ ملحم ، سامي محمد (2000) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

❖ ـــــــــــ (2006): سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيق، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

❖ ـــــــــــ (2010):مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ،عمان ،الطبعة الأولى ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن.

❖ النبهان ، موسى (2013) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، دار الشروق للنشر ، عمان– الأردن.

❖ نصر الله ، عمر عبد الرحيم (2004) : تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

❖ ـــــــــــ (2010) : تدني مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي – أسبابه وعلاجه – ط2 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

❖ نصـرت، جنـان محمـود (2014): الفهـم القرائـي وعلاقتـه بالانتبـاه التنفيـذي والسـرعة الادراكيـة لـدى ثنـائيي اللغـة وأحـاديي اللغـة فـي المرحلـة الابتدائيـة، أطروحـة دكتـوراه فلسـفة فـي علـم الـنفس التربـوي، كليـة التربيـة، الجامعـة المستنصرية.

❖ نعمـان ، ليلـى عبـد الـرزاق (1993) : الأسـلوب المعرفـي التـأملي–الانـدفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى كلية التربية ابن رشد بجامعة بغداد ، جامعة بغداد : مركز البحوث التربوية والنفسية .

❖ نعومي، مراد (2014): التكييف الثقافي للاختبارات النفسية للبيئة العربية :آراء و اقتراحات. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية العدد (3).

❖ النعيمي ، مهند محمد عبد الستار (2014) : علم النفس المعرفي ، المطبعة المركزية ، جامعة ديالى .

❖ النقيب ، شيماء احمد (2012): السرعة المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة تكريت .

❖ النـور، أحمـد يعقـوب (2008): علـم الـنفس التربـوي، دار الجنادريـة، عمـان، الأردن.

❖ الهيتـي ، مصـطفى عبـد السـلام (1985) : عـالم الشخصـية ، مطبعـة منيـر ، مكتبة الشرق الجديد ، بغداد.

❖ يوسف، كمال بلان (2011):نظريات الارشاد النفسي(2)،ط1،جامعة دمشق.

❖ يوسف، حذام عثمان، وعبد الواحد، محمد مصدق (2017) : الاتجاهات الحديثة في التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

❖ **المصادر الاجنبية :**

- ❖ Achenbach, T. U. (1978): Research in Development of Psychology. New York: the free press.
- ❖ Ackerman, phillip& Ciaanciolo, T., Anna (2000): Cognitive perceptual- speed and psyehomotar determinats of differences during skill acquisition/Journal of Experimental psyehology,Vol,6,4,pp:259- 290.
- ❖ Allen, m.J & Yen, E (1979): Introduction to measurement theory. California: Books Coole.
- ❖ Allen.B. A& Arour Tnomas,E (1979): construct validity of metacognition.journal of psychohogy.
- ❖ Amabile ،t،: (1996)، Creativity in context ، new york : west view press ،journal of personality and social psychology .
- ❖ Anastasi,A.(1982): Psychological Teating (5th Edition) New York Mac-millan, U.S.A.
- ❖ Arendasy, E., Martin& Hergovich, Andreas (2008): Investigation the (g) saturation of various stratum- two factors using automatic item generation, University of Vienna, Psychometrics Technology Group,
- ❖ Aston ، t : (2008) ،the cognitive evaluation ، wall street journal ، October ، vol.23.u.s.a.
- ❖ Ault, Ruthl, (1973) : problem-Solving Strategies of Reflective Impulsive, Fast-Accurate , and slow - Inccrate children . child Development , vol 44, No 2, June.
- ❖ Avnet, E.T. (2003) Higgins / Journal of Experimental Social Psychology 39 : 525–530
- ❖ Baard ،p & etal : (1998) ، Intrinsic need satisfaction : motivational basis of performance and well – being in work setting unpublished manuscript .
- ❖ Baard ،p :(2008) ، the cognitive psychology ، journal of psychology ،new york، vol.78.
- ❖ Ball , s . (1970) : learning and teaching in J.R Dvaitz and Ball , s . (eds) psvchology of the Educational process new york : mc Grow – Hill Book comany pp 5 – 59.
- ❖ Barker ،J. & Olson ،J.(2001). Medical student's learning strategies: evaluation of first year change.

- Bates, C., Timothy& Eysenck, J., Hans (1993): Intelligence, Inspection time and Decision time/ Intelligence,17, pp: 523-531.
- Benjamin ،l & Flynn ،F : (2006) ،leadership style and regulatory mode ، organizational behavior and human ، decision process ،elsevierinc.
- Bloom, B. S. and others(1971). (Handbook on formative and summative evaluation of student learning),New York, Mc. Hill.
- Bruning ،R & etal : (1995) ، Cognitive psychology and instruction ،upper saddle river .n.j. prentia. 2nd .
- Bugos, A., Jennifer (2010): The benefits of music instruction on processing speed, Verbal fluency, and cognitive control in aging, University of South Florida Tampa, U.S.A, Music Education Research International, Y.
- Butinike, M., Steven (2010): Working memory and Processing speed in the classroom, Advantage, Pllc, Virginia.
- Butinike, M., Steven (2010): Working memory and Processing speed in the classroom, Advantage, Pllc, Virginia.
- Cemach ، J : (2001) ، Agreement with proverbs as function of locomotion and cognitive evaluation ، manuscript. journal of psychology.
- Chen, Tianyong& Deming, Li, (2007): The roles of working memory updating and processing speed in mediating age-related differences in fluid Intelligence/Aging, Neuropsychology, and Cognition, 14, pp: 631- 646
- Cohen,Jacob and cohen, patricia , (1983): second edition applied multiple. regression/correlation. analysis for the. behavioral sciences.
- Conner, I.,& Burns, N., P. (2003): Inspection time and Jeneral speed of processing, Personality and Individual differences (35), pp: 713- 724.
- Coolican, H. (2014) :Research Methods and Statistics in Psychology: Taylor & Francis.

- Cronbach, L. Gieser, G.(1970). Essentials of psychologicalTesting, New York, Harper and Row Publisher.
- Danther, Vanessa& Roberts, D., Richard& Shulze, Ralf (2004): Mental speed, on framework paradigms and aplatfrom for the future, Wilhem, 9xd (3),pp: 27- 45.
- Davis (1983) : Measuring Individual Differences in Empthy : Evidence for Multidimensional Approach , Journal : of personality & social psychology , vol 44 , 113 : 126.
- Debbie ،M : (2007) ،Habits of mind , http://www.esentials.org/pub/ces-docs.
- Deci ،E & etal : (1999) ، Ameta – analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation ، psychological ، Bulletin ،vol،125.
- Devs, & Qiqieh,s.(2016) . the relationship between English language droficency , academicachievement and self – esteem of ron – native- English – speuking stud ents. International education sludies , 9 (5) , 147-155.
- Dunod ،S : (2002) ، Cognitive Psychology ، journal of research in psychology ،asant ، vol.51.
- Ebel, R.L (1971): Essentials of aducation measurement Ed, practice hall fngl, woodcliffs, New Jersy.
- Ebel,.Robert.L..(1972)..Essentials.of.Education.&.Measurement. 2nd ed., New Jersey, Prentice Hall. Englewood.Cliffs.
- Ebel,Robert . L&Frisbile, david .A.(2009) : Essentials of educational measure ement 5th ed,PHI Learning private limited , New Delhi.
- Eda, G., & Aylan, D.(2014):The Effect of Brain Based Learning on Academic Achievement, A Meta-Analytical Study, Educational Sciences, Theory and Practice, 14(2) , 642- 648 .
- Edmond ،G : (2011) ، The Cognitive Evaluation ، http://www.mag.com.

- Eugene, Bennet (2011): Fluid ability, Crystallized, and performance across multiple domains: Ameta- analysis, University of (Iowa), Iowa Research online, Php, Doctor of Philosophy.
- Fabio, A., (2005): Dynamic assessment of intelligence is abetter reply to adaptive behavior and cognitive plasticity, The journal of General Psychology, 132, pp: 41- 64.
- Farooq, M., Chaudhry, A , Shafiq. M., & Berhanu, G .(2011): factors affecting students quality of academic performance , A case of secondary school level. Journal of Quality and Technology Management. 12(2),1-14
- Fisher , Robert. (2001) . teaching children to think . velson thornes ltd united kingdome.
- Fiziomos, (2012): Reflexes Reaction time. Clinical testing, of reflexes.
- FonG, Kenneth& Chan, Marko& Peggie,Pk (2014): Relationship between reaction time,mental processing speed and motor speed in individuals with mild to moderate brain injury, Hong Kong Polytechnic University.
- Frederic ،C : (1998) ،Modeling Self determination among the elderly A psychometric study of health ،care decision making ،dissertation abstracts international :section the sciences and engineering،vol-59.
- Fry, F., Astrid& Hale, Sandra (2000): Relationships among processing speed, working memory and fluid intelligence in children, Pepartment of Psychology, campuse B, Washington University, st, Louis Mo, 63130, USA\ Biological Psychology, 54, pp: 1- 34.
- Garaas, W., Tyler& Pomplun, Marc (2007): Inspection Time and Visual- perceptual processing/ Vision Research/ Vol. 48, pp: 523- 537.
- Ghiselli E.E. , etal , (1981) Measurement Theory for Behavioral Sciences , San Francisco , W.H.Freeman & company.

- Gilens ،S : (1998) ، Cognitive Evaluation ، cognitive psychology ، journal of psychology ،vol 99.
- Gjerade , P.F. Block , J. & Block, J.H. (1985) : Longitudinal consistency of matching familiar figures Test performance from early childhood toper – adolescence . Developmental psychology , vol . (21) , No . (2) pp 262 – 271.
- Glenn, J. L. (2012). The "new" customer service model: Customer advocate, company ambassador. Business Education.
- Gronbach ,J. & Gleser ,G. C.(1965): Essential so of psychological testing, 3rd ed. New York: Harper and row Publisher.
- Guilford , J.P (1980) : Cognitive styles What are They ? Educational psychological Measurement, vol. 40.
- Hall , v.c & Russel , W.J.C. (1974) : multitrait-multimethod analysis of conceptual tempo . Journal of Educational psychology , vol . (66) , pp . 932-939.
- Hardy ،K : (2011) ، Cognitive Psychology ، http : // www.bes.com.
- Hasher, Lynn& Zacks, Rose (1991): Age and Inhibtion, Journal of Expermental Psychology, Learning Memory and Cognition, Vol 17, No.
- Hoelzle, B., James (2008): Neuropsychological assessment and the Cattle- Horn- Caroll (CHC) cognitive abilities model, University of Toledo, Thesis of Dissertation, paper, 1192.
- Holt ،W : (2011) ،Cognitive Psychology ،http:// www.ethic.com/.htm.
- Ianm ، T & Nikos ،N : (2007) ، Teacher motivational strategies and student self determination in physical education ، journal of educational psychology .
- Johnson ،F،A : (2005) ،Dependency and socialization ،newyork ،nyu – press.
- Johnson, A. (2010): Specific learning disabilities : Community of practice working.

- Joliano, D.B (1974) : Conceptual Tempo activity and concept learning in hyperactive and normal children. Dissertation Abstracts International, vol. (34) , p. 4875 – A.
- kagan , J . & kogan , N , 1970 : Individual variation in cognition processes in mussen , p . ed . carmicheals Manual of child psychologyvol 1 . new york wiely & sons .
- kagan , J . (1965) : Impulsive and reflective children : significance of conceptual tempo . In krumboltz , J.D. (ed) learning and Educational process , Chicago : Rande – mc Nally , pp . 133 – 161.
- Kagan J, (1971) : Understanding Children Behavior Brace Joranovich.
- Kagan, j. (1966) : Reflectection – impulsivity : the generality and dynamics of conceptual tempo journal of abnormal psychology, VOl . (71), (1) pp17 -24.
- Karia, Ritesh(2012): Effect of Gender differences on uisual reaction time Astudy on medical students of bchaungar Region. JOSR Journal of pharmacy, Vol,2,3,pp:452-454.
- Kelly, Kate& Sheldon,H., Horowitz (2015): Processing Speed, What you need to know/ American Baby.
- Kenny ، D : (2002) ،Regulatory Mode and social influence in organization، cognitive evaluation Journal of Psychology .
- Kranzeler, John, H.,& Jensen, R., Arthur (1989): Inspection time and Intelligence: Ameta analysis/ Intelligence, 13, 329-347/ University of California, Berkeley.
- Krathwol ، A : (2009)، Cognitive psychology ، taxonomy objective ، handbook press .
- Kruglanski ،A : (2002) ، Regulatory mode and social influence in organization unpublished manuscript ، university of Maryland /college park .
- Kvist,A.V.,& Gustafsson, J.E (2008): The relation between fluid intelligence and the general factors afunction of cultural background: Atest of Cattel s Investment theory, Intelligence, (36), pp: 422- 436.

- Lithan ، D : (2001) ، on the importance of self determination for psychology motivated behavior ، Personality and social psychology .
- Lweis ،J : (1994) ،the effect of context and gender on evaluation of estimation ،Eric reports Washington .D.C.
- Mace ، F & etal : (2001) ، Coperant theory and research on self – regulation ،2nd .ed ،m. nj، Lawrence.
- Mangen, Rich (2012): What is Processing speed. Forest Heights Lodge.
- Marilou ،B : (1994) ، introduction psychology ،de .press university ، ed.1 ،u.s.a .
- Mascolo, Jennifer (2006): Cognitive functionating: Identifying understanding and addressing their impaction of cognitive defict is in the classroom, Psychology, John University.
- McGrew & Locke, Sean, S., Kevin (2011): A multiple group confirmatory factor analyse of the structural invariance of the Cattle Horn- Caroll theory of cognitive abilities across match Canadian and U.S. samples, The Woodcock, Munoz Foundation.
- McGrew, kerin (2012):CHC Theery: Processing speed (Gs) definition. IQs corner.
- McGrew, S., Kevin (2009): CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research, Elsevier, Intelligence,(37), pp: 1.
- Messer, s.B (1976):Reflection- Impulsivity , Areview. Psychologyical Bulletin,VOl.(83),NO.(6) .P- 1026.
- Messer, Stanly, (1970) Reflection – Impulsivity Stability and School failure . Journal of Educational psychology. Vol. 61, No. 6.
- Messick , S . (1976) . Associates personality consistencies in cognition and creativity in s . messick Individuality in learning Jossey Bass published.

- Morison ،K : (2011) ، Thinking skill keys to fusing .talents ،newyork .
- Musch, J.& Reips, U.-D (2000): Abrief history of Web Experimenting, In M, H, Birnbaum (Ed.), Psychological Experiments on the Internet, Academic Press.
- Nunnally , J.C. (1978) Psychometric Theory , 2nd ed , New York , McGraw – Hill.
- Pierro ،A : (2003) ، Cognitive Psychology ، journal of psychology ،newyork.
- Poller ، J : (2013) ، Intrinsic ،Extrinsic and a motivational ، styles as predictors of behavioral ،a prospective study ، journal of personality .
- Ratelle ، C : (2004) ، Family Correlates of trajectories of a academic motivation during a school transition ،journal of educational psychology .
- Reeve ،J : (2005) ، understanding motivation and emotional ، for edition printed in the united states of America.
- Reid ، G : (1998) ، On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation ، journal of psychology .
- Reinert ، A : (2010) ، The cognitive psychology ، the journal psychology ، vol.20.
- Roach, Abigail& Lash, Darin& Loomis, Elisabeth(2014): The effeets of exercise on reaction time, psyohology(435,Lab6ol,froup l.).
- Roach, Abigail& Lash, Darin& Loomis, Elisabeth(2014): The effeets of exercise on reaction time, psyohology(435,Lab6ol,froup l.).
- Rose, A., Susan& Feldman, F., Judith& Jankowski, J., Jeffery (2002): Processing speed in the 1st year of life: Alongitudinal study of preterm and full term infants, Developmental Psychology, Vol 38, No 6, pp 895- 902.
- Rote ،M : (2013) ، The Relations of maternal and social environments، psychology values ، journal psychology . vol.18.
- Rubinstein, Ariel (2013): Response time and decision making, An experimental study, Judgment and peision Making. Vol, 8, No, 5, pp: 540- 551.

- Ryan ،R & etal : (1997) ، Nature and autonomy regulation view of social psychology aspects of self regulation ، development psychology ، American psychologist.
- Ryan ،R : (1995) ، Psychological needs and the facilitation of integrative processes ،journal of personality .
- Ryan ،Richard & Deci ، Edward : (2000) ، self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development ،and well-being ،American psychologist ،association ،inc ،vol.55، January.
- Ryan, r & Deci, E, (1985): "Intrinsic motivation & self determination in human behavior", Plenum press.
- Salas ،E : (1993) ، Application of cognitive skill ، based and affective theories of learning to new methods of cognitive evaluation ، journal of applied psychology ،association، inc.
- Salthouse , Nicholas , A., (1994) : **The Nature Of the Iufluence of Speed on Adult Age Differences Cognition** , Journal development Psychology , V30. N2.
- Sawanson, L, Harris, K, & Graham, S. (2005): Handbook of learning disabilities. New York: Guilford.
- Schneider, W., J.(2012):The Cattle- Horn- Caroll model of intelligence, Theories tests, and issues, 3rd Edition, pp: 99-144.
- Schneider, W., J.(2012):The Cattle- Horn- Caroll model of intelligence, Theories tests, and issues, 3rd Edition, pp: 99-144.
- Schraw ، T : (1997) ، cognitive psychology ، cognitive skill ،journal of personality by American psychological association ،vol.75 .
- Segall ، M : (2009) ، Cultural psychology ، research and application ،cognitive psychology journal.
- Sheldon ،K : (1995) ، What Makes for good day? Competence and autonomy in the day and in the person ، creativity research journal .
- Stemberg, Saul(2010): Reaetion- Time Experimentation. Psychology 600- 301.

- Sternberg ، R & Williams ،W : (2004) ، Educational Psychology ، allyn & bacon ، journal of psychology ،vol .22.
- Sternberge, R., (2001): All testing is dynamic testing, Issues in education, 7, pp: 137- 170.
- Steven k . Thompson . (2012) . Sampling , Third Edition (WJ III), Itasca, IL: Riverside.
- Straan ،J : (2013) ، Cognitive Psychology ، family and religion ،journal of psychology، vol.30.
- Stubbs ،K : (2005) ،Cognitive Evaluation of Human – systems ،a method for analyzing cognitive ،human systems ،artificial intelligence in education.
- Sutz, Richand (1999): The speed reading work book. Peten waver Kq.
- Thompson ، E : (2000) ، The right thing ،locomotion and evaluation as distinct self – regulatory imperatives ، journal of personality and social psychology .
- Tripp, L., (2005): The aging Brian: Theories of our inventable cognitive decline, Goucher College, Running Head.
- Vector, s.B. (1985)Reflection – Impulsivity ,Areview. .Psychologyical Bulletin, Vol . (83), No (6). P – 1026
- Vreede ،G : (2003) ، The Impact of stimulus diversity on creative solution generation : cognitive evaluation and thinking proceeding hawli international conf .
- Wagner, R. (2011). thinking styles, psychological bulletin inventory, journal of cognitive psychology. inq. Np a, vol.41.u.s.a.
- Winne ،A & Barry ،M : (2000) ، Age –related changes in systematic use of private ، in a natural setting ،journal of psychology.
- Zadeh, Lisa& Zaidel, Eran (2006): Hemispheric sensitivity to body stimuli in simple reaction time. Expbrain Res, Vol,170,pp:116- 121.

الملاحق

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
شعبة الدراسات العليا

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Diyala
College of Education for Humanities

No. : العدد : ٢٩٧
Date: التاريخ: ٢٠٢٣/٢/١

استثمار الطاقة النظيفة طريقنا نحو التنمية المستدامة

الى / قسم التاريخ / كليتنا

الموضوع / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا (انعام محمد منصور) الماجستير قسم/التاريخ / تخصص / طرائق تدريس التاريخ . وذلك لغرض حصولها على المصادر والمعلومات اللازمة لإكمال متطلبات بحثها العلمي الموسوم بـ((السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى)).

للتفضل بالاطلاع... مع الاحترام.

الاستاذ المساعد الدكتور

غزوان عدنان محمد

معاون العميد للشؤون العلمية

٢٠٢٣/٢/ ا

صورة عنه الى //

- مكتب السيد العميد المحترم/للاطلاع ...مع فائق الاحترام
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية . للتفضل بالاطلاع ...مع التقدير
- شعبة الدراسات العليا ... ملفة تسهيل مهمة .
- الارشيف
- الصادرة

ملحق (2)

جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية

قسم التاريخ /الدراسات العليا / ط. ت . التاريخ

م/ استبانة اراء اعضاء هيأة التدريس في قسم التاريخ / كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى .

الاستاذ ا..... المحترم .
تحية طيبة

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ (السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لطلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى)

وتعرف السرعة المعرفية بأنها : الفروق الفردية في اساليب الادراك والتذكر والتخيل والتذكير وترتبط بطريقة الفهم والحفظ واستخدام المعلومات .

ويعرف التقويم المعرفي بأنه : (اسلوب الفرد لتقويم افعاله استنادا الى قدرته وكفايته ووعيه ودرجة استقلاليته)

ويعرف التحصيل الاكاديمي : على انه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في المادة الدراسة أو المجال التعليمي.

ولغرض اكمال متطلبات الدراسة ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال نرجو ابداء آرائكم السديدة حول الاجابة عن تحديد اذا كانت هناك مشكلة او ضعف في متغيرات الدراسة من خلال الاجابة عن الاسئلة الاتية ...

1. هل تلاحظ ان طلبة قسم التاريخ يتمتعون بالسرعة المعرفية ؟
2. - هل لديك معرفة سابقة با لتقويم المعرفي، وهل يمارس الطلاب التقويم المعرفي ؟
3. هل يؤثر كل من السرعة المعرفية والتقويم المعرفي في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ؟

ولكم فائق الشكر والتقدير

.....1

ملحق (3)

اختبار السرعة المعرفية بصيغته الأولية

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية / التاريخ

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تروم الباحثة إجراء دراسة حول (السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى) وعينة البحث طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى وتقتضي متطلبات البحث بناء أداة لأختبار السرعة المعرفية التي تتوافر فيها خصائص الصدق والثبات والموضوعية ونظرا لخبرتكم في هذا المجال، ترجو. الباحثة إبداء ارائكم و مقترحاتكم بشان صلاحية المجالات والفقرات والتعليمات وقد ارتئت الباحثة تكييف اختبار السرعة المعرفية المعد من قبل (شيماء احمد عبد العزيز ,2012) وعرفت السرعة المعرفية على انها (سرعة فهم الانموذج والشكل المقدم وايجاد الحلول واجراء المقارنات بأقل وقت ممكن , شيماء احمد , 2012)

و الآن أستاذي الفاضل بين يديك تعليمات الاختبار وفقراته يرجى قراءتها ووضع علامة (√) تحت حقل (صالحة) إن ارتأيتم أنها صالحة لاختبار ما وضعت لاختباره, وان كانت غير صالحة يتم وضع العلامة نفسها تحت حقل (غير صالحة), إما إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فيرجى إعادة صياغتها في حقل الملاحظات

مع فائق شكري وامتناني لتعاونكم

المشرف
أ . م محمد عدنان محمد

الباحثة
انعام محمد منصور

أولا . تعليمات الاختبار :-

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .

تحية طيبة :

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشعر بها وتفكر فيها , أو تميل للقيام بها ,لذا ترجو الباحثة الإجابة عنها بدقة وموضوعية لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص وتطوير المجتمع بشكل عام لكونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدما من الوعي والمعرفة .

لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة عن جميع هذه الفقرات وبما يعكس آراءكم الحقيقية اتجاهها وذلك خلال وضع أشارة (√) على البديل المناسب من البدائل الموضوعة تحت كل فقرة من فقرات هذا الاختبار علما إن إجابتكم لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

مع فائق شكري وتقديري

طالبة الماجستير
انعام محمد منصور

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

المرحلة الدراسية : أنسا ☐

مثال : في القضايا التي تخصني فاني إميل إلى :

√	**أ.التفكير فيها .**
	ب. ترك الموضوع .
	ج.الاعتماد على ألآخرين .

ثانيا .فقرات الاختبار :

ملاحظة :أستاذي الكريم لقد وضعت الفقرات التي تعبر عن السرعة المعرفية

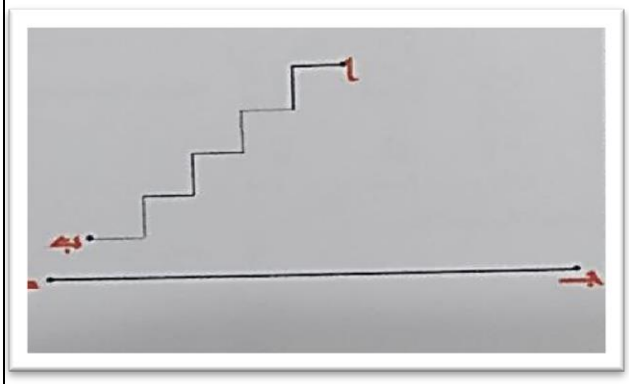
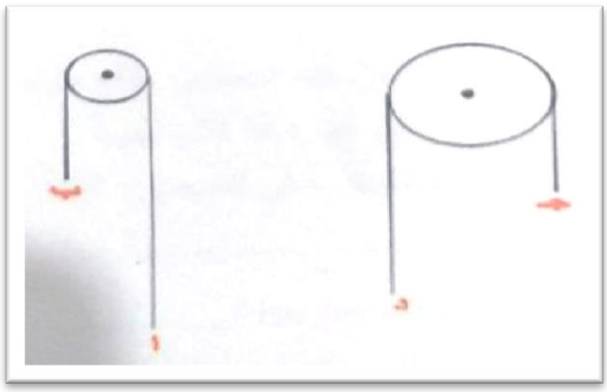
المجال الاول /الثبات : هو الحصول على الدرجة نفسها او قريب منها في حال اعادة الاختبار اكثر من مرة .

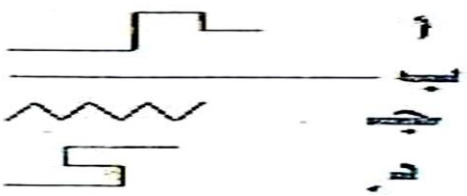
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	بإمكان زيد قراءة 60 صفحة من الكتاب بينما رامي بإمكانه قراءة 40 صفحة. كم عدد الصفحات التي بمقدور زيد قراءتها عندما يقرأ رامي 60 صفحة أ - 100 ب - 90 ج - 85 د - 80					
2	اذا كان ثمن كتابين (5000الاف دينار) فكم كتابا يمكن ان تشتري ب (12,500 الف دينار) . أ - 2 ب - 3 ج - 5 د- 4					
3	قرأت طالبة في احدى الكتب خمس صفحات في اليوم الاول وقرأت عشرة في اليوم الثاني واستمرت في القراءة بزيادة عدد الصفحات كل يوم على وفق النمط (+5) فما عدد الصفحات التي قرأتها في اليوم السابع . أ - 40 ب - 45 ج - 50 د - 55					
4	قطعتان خشبيتان متساويتان في الكتلة الاولى (1,500) واحد كيلو غرام و500ما قطعة الكتلة الثانية بالغرامات . أ - 1300 غرام ب - 1400 غرام ج - 1500 غرام د - 1600 غرام					
5	كانت درجة الحرارة في يوم الاثنين 11 درجة سليزية تحت الصفر ثم انخفضت يوم الثلاثاء الى 4 درجات سليزية اخرى . فكم اصبحت درجة الحرارة يوم الثلاثاء ؟ أ - 3 ب - 7 ج - 8 د - 5					
6	اقامة عائلة حفله حضرها رجل وزوجته واولاده الاربعه وزوجاتهم ، وثلاثة اطفال لكل ولد في العائلة ، كم كان عدد الاشخاص في الحفلة ؟ أ – 9 ب- 12 ج-20 د 22					

المجال الثاني / الاستدلال : هي العملية المعرفية التي يستخدمها الفرد في اختيار قدر معين من المعلومات والخبرات وان العلاقة بموقف مجهول او مسألة يراد حلها وتنظيمها في سلسلة منطقية

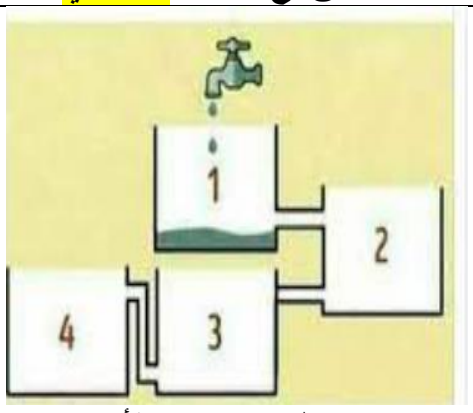
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	فيما يأتي كلمتان ترتبطان بعلاقة معينة مع احد الاختبارات المدرجة ادناه : سفينة : ومرسى اختر الاجابة الصحيحة من الاختيارات المعطاة ادناه أـ شتاء : صيف بـ - مطر : رياح ج - عطر :ورد د - بحر : محيط					
2	قدم اصدقاء فيما بينهم رسائل تهاني في ايام عيد الفطر عبر الانترنت بحيث ارسل كل واحد منهم رسالة واحدة الى كل صديق فاذا كان عدد الرسائل المرسلة 20 فما عدد الاصدقاء ؟ أ- 22 ب - 21 ج - 17 د- 19					
3	الليمون من الحمضيات وهو غني بفيتامين c وكذلك الكريب فروت وغيرها من الحمضيات وجميعها من المحاصيل الشتوية لذا فان الحمضيات ؟ أـ غنية بفيتامين D بـ - رخيصة الثمن ج - غنية بفيتامين C دـ غالية الثمن					
4	هشام يعمل عامل بناء يقبض 100 ورقة من فئة 250 دينار في ثلاثة اسابيع لذا فأن ما يقبضه هشام في 12 اسبوع هو ؟ أ - 104ورقة ب - 200 ورقة ج -400 ورقة د - 150 ورقة					
5	ثلاثة اشخاص يسيرون في طريق فإذا كان مهيمن الى يسار سيف واياد الى يسار مهيمن لذا فأن ؟ أـ اياد في الوسط بـ - سيف في الوسط ج - مهيمن في الوسط د - لا يوجد احد في الوسط					

المجال الثالث /تقدير الاطوال : هو القدرة على تقدير طول الاشكال ايهما اطول او اقصر او متساوية

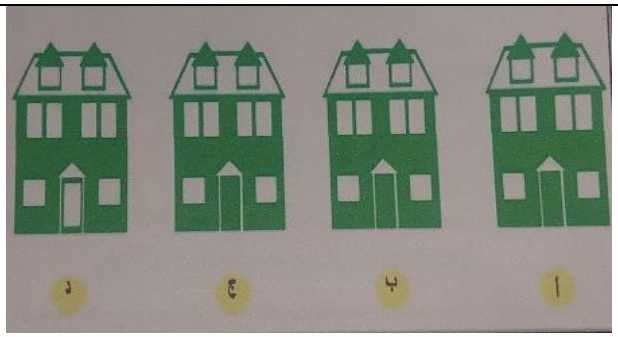
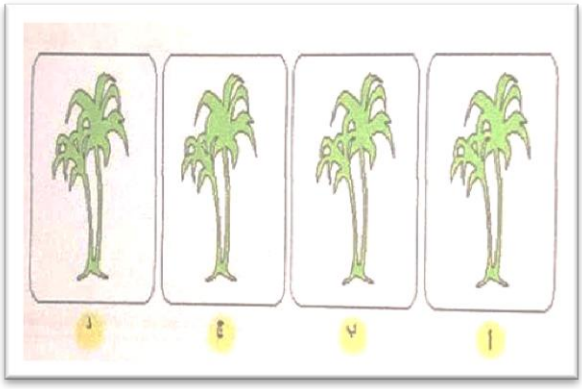
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	 انظر الى الشكل اعلاه واختر الاجابة الصحيحة ؟ أ) أب = ج د ب) أ ب اطول من ج د ج) أ ب اقصر من ج د د) دأ اقصر من ج ب					
2	 انظر الى الشكل اعلاه واختر الاجابة الصحيحة ؟ أ) أب = ج د ب) أ ب اطول من ج د ج) أ ب اقصر من ج د د) أب اقصر من د ج					

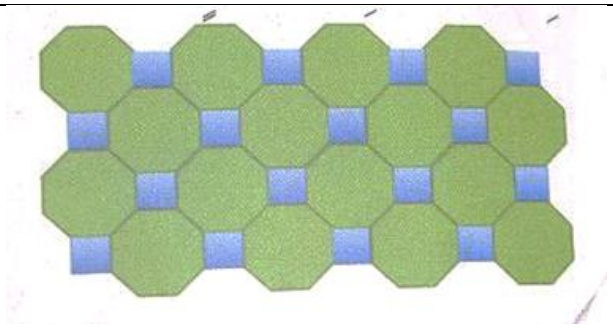
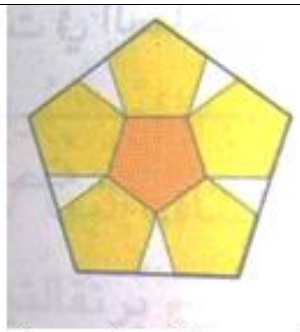
3	 ما العبارة الصحيحة ؟ احمد اطول من زيد زيد اطول من احمد ريم اطول من احمد حنين اطول من احمد					
4	يذهب الى المدرسة 25% من طلبة المدرسة سيرا على الاقدام اذا كان عدد طلبة المدرسة (416) طالبا فأي من التقديرات الاتية تمثل عدد الطلبة الذين يذهبون سيرا على الاقدام؟ أ- 102 ب - 103 ج - 104 د- 105					
5	اذا كان ثمن 3 كتب 750 دينار فكم كتاب يمكن شرائه بثمن 2250 دينارا ؟ أ - 9 ب - 4 ج - 5 د - 3					
6	 يوجد لدينا اربعه اسلاك فما اقصرها ؟ 1- أ- 2- ب 3- ج 4- د					

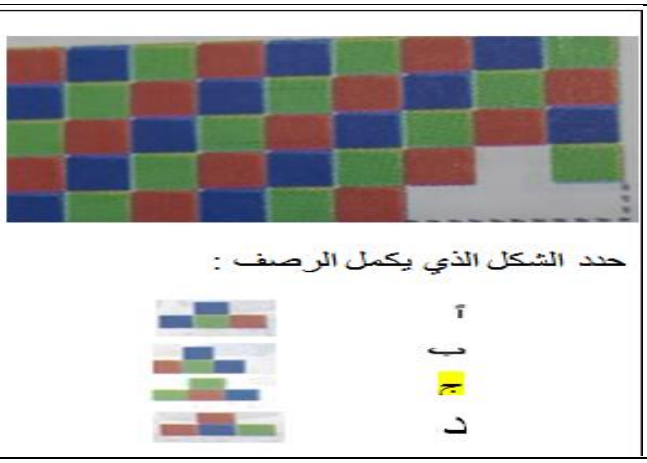
المجال الرابع / العلاقات والقوانين : هي القدرة على ادراك التجريدات بين الموضوعات بصورة منطقية في المواقف المختلفة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	اي كلمة من الكلمات الاربع لاتشبه بقية الكلمات . أ ـ يسير ب ـ يمشي ج ـ يركض د ـ يقرأ					
2	المتر يعود الى الطول كما ال (كغم) يعود الى ؟ أ ـ القدم ب ـ الوزن ج ـ الحجم د ـ المسافة					
3	اللتر يعود الى البنزين كما المتر يعود الى ..... أ- القدم ب- المسافة ج- الحجم د- القماش					
4	اي كلمة من الكلمات الاربع الاتية لاتشبه بقية الكلمات . أ ـ امانة ب ـ صدق ج ـ كذب د ـ تحدي					
5	 اي من الخزانات سيمتلأ اولا أ- 1-2 ب- 3-4 جـ 2-3 د- 4-2					
6	اي من الكلمات الاتية هي ميزة في الشخصية ؟ أ ـ الطموح ب ـ عدم الرؤية ج ـ الثراء د ـ الصحة					

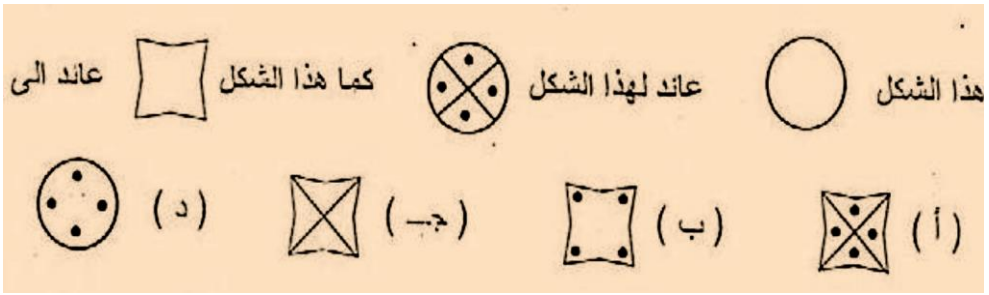
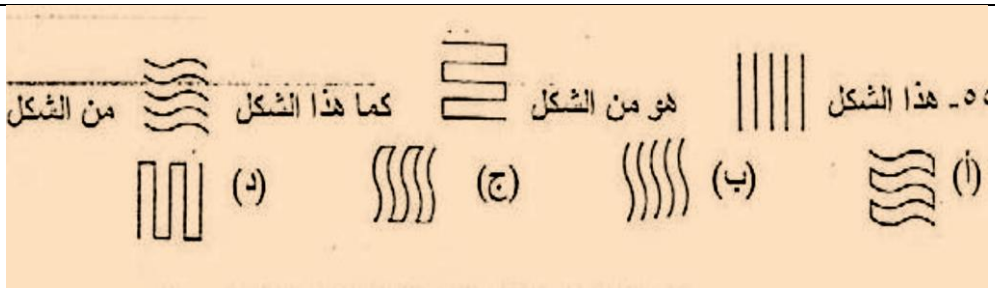
المجال الخامس / السرعة الادراكية : هو مصطلح يقصد به تحديد التفاوت بين الناس في سرعة الادراك , والتفاعل , والاستجابة الحسية .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	 اي من الاشكال الاربعة يختلف عن بقية الاشكال ؟ أ ب ج د					
2	 اي من الاشكال الاربعة يختلف عن بقية الاشكال ؟ أ ب ج د					

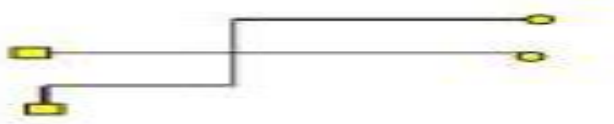
3	 احوط الشكل الهندسي الذي يكون الرصف : أ- ب- خ- د-					
4	 أحدد الشكل الهندسي الذي يكون الرصف : : أ- ب- ج- د-					

5						

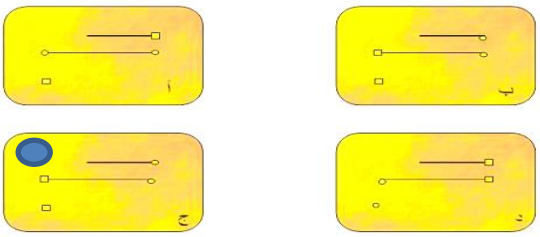
المجال السادس / التصنيف : هو قدرة الفرد على وضع المصفوفات والرموز والفنات والتصميمات في مجموعة منسقة .

ت	الفقرات
1	**اي من الكلمات الاربع في ادناه تشبه كثيرا الكلمات (فاخر وجميل وعظيم)** **أ ـ ضخم** **ب ـ فسيح** **ج ـ عجيب** **د ـ فخم**
2	
3	

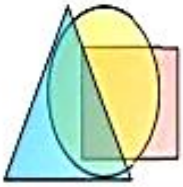
4



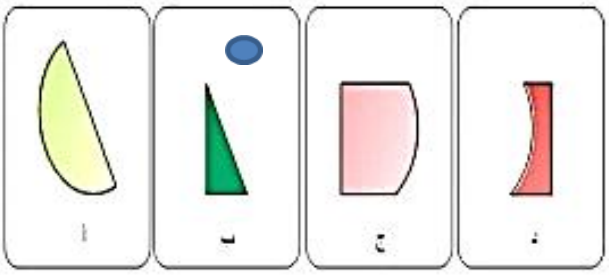
اي من الاشكال الاتية يتوافق مع الشكل الاصلي :



5



عند تقاطع الاشكال اعلاه تحصل على الشكل:



ملحق(4)

اسماء المحكمين والخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات بحثها مرتبين حسب اللقب العلمي والاختصاص ومكان العمل

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. عبد الرزاق عبدالله زيدان	ط. ت. التاريخ	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية
2	ا.د خالد جمال حمدي	ط. ت. التاريخ	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
3	ا.د حيدر خزعل نزال	ط. ت. التاريخ	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
4	ا.د عدنان محمود المهداوي	ارشاد تربوي	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
5	ا.د سميرة محمود حسين	ط. ت. التاريخ	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية
6	أ. د.حيدر ماجد الهاشمي	ط. ت. التاريخ	الجامعة التقنية الوسطى/ معهد الادارة/ الرصافة
7	ا.د سعد جويد كاظم الجبوري	ط. ت. التاريخ	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية
8	ا.د ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس	جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن رشد
9	ا.د هناء خضير جلاب	ط. ت. التاريخ	جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن رشد
10	ا.د محمد عبد الوهاب عبد الجبار	فلسفة طرائق تدريس	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية
11	ا.د شذى مثنى علوان	ط.ت علم نفس تربوي	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
12	ا.د اميرة محمود خضير	طرائق تدريس	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
13	ا.د احمد هاشم محمد العميري	ط. ت. التاريخ	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات
14	أ. هناء ابراهيم محمد	ط. ت. التاريخ	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
15	أ . منى زهير حسين	ط . ت. التاريخ	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية
16	ا.م.د مؤيد حامد جاسم	علم نفس تربوي	جامعة ديالى / مركز ابحاث الطفولة
17	ا.م . د جبار ثاير المعموري	ارشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
18	ا.م.د زينب علي دارا	ط.ت.التاريخ	جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن رشد
19	ا.م.د ياسر محمود وهيب	اختبار وقياس	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية
20	ا.م.د محمد علي ابراهيم الربيعي	ط.ت التاريخ	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات
21	ا.م. د قاسم اسماعيل مهدي	ط. ت. التاريخ	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية
22	ا.م.د بتول فاضل جواد	طرائق تدريس	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
23	أ.م.د حسن فهد الأوسي	طرائق تدريس	جامعة كركوك / كلية التربية

ملحق (5)

استطلاع أراء المحكمين لصلاحية مجالات وفقرات السرعة المعرفية وتعليماته في صيغته الاوليه .

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية / التاريخ

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تروم الباحثة إجراء دراسة حول (السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى) وعينة البحث طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى وتقتضي متطلبات البحث بناء أداة لأختبار السرعة المعرفية التي تتوافر فيها خصائص الصدق والثبات والموضوعية ونظرا لخبرتكم في هذا المجال، ترجو. الباحثة إبداء ارائكم و مقترحاتكم بشان صلاحية المجالات والفقرات والتعليمات وقد ارتئت الباحثة تكييف اختبار السرعة المعرفية المعد من قبل (شيماء احمد عبد العزيز ,2012) وعرفت السرعة المعرفية على انها (سرعة فهم الانموذج والشكل المقدم وايجاد الحلول واجراء المقارنات بأقل وقت ممكن , شيماء احمد , 2012)

و الآن أستاذي الفاضل بين يديك تعليمات الاختبار وفقراته يرجى قراءتها ووضع علامة (√) تحت حقل (صالحة) إن ارتأيتم أنها صالحة لاختبار ما وضعت لاختباره, وان كانت غير صالحة يتم وضع العلامة نفسها تحت حقل (غير صالحة), إما إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فيرجى إعادة صياغتها في حقل الملاحظات

مع فائق شكري وامتناني لتعاونكم

المشرف
أ . م محمد عدنان محمد

الباحثة
انعام محمد منصور

أولا . تعليمات الاختبار :-

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .

تحية طيبة :

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشعر بها وتفكر فيها , أو تميل للقيام بها ,لذا ترجو الباحثة الإجابة عنها بدقة وموضوعية لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص وتطوير المجتمع بشكل عام لكونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدما من الوعي والمعرفة .

لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة عن جميع هذه الفقرات وبما يعكس آراءكم الحقيقية اتجاهها وذلك خلال وضع أشارة (√) على البديل المناسب من البدائل الموضوعة تحت كل فقرة من فقرات هذا الاختبار علما إن إجابتكم لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

مع فائق شكري وتقديري

طالبة الماجستير
انعام محمد منصور

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

المرحلة الدراسية : أنسا ☐

مثال : في القضايا التي تخصني فاني إميل إلى :

√	**أ.التفكير فيها .**
	ب. ترك الموضوع .
	ج.الاعتماد على ألآخرين .

.فقرات الاختبار :

ملاحظة :أستاذي الكريم لقد وضعت الفقرات التي تعبر عن السرعة المعرفية

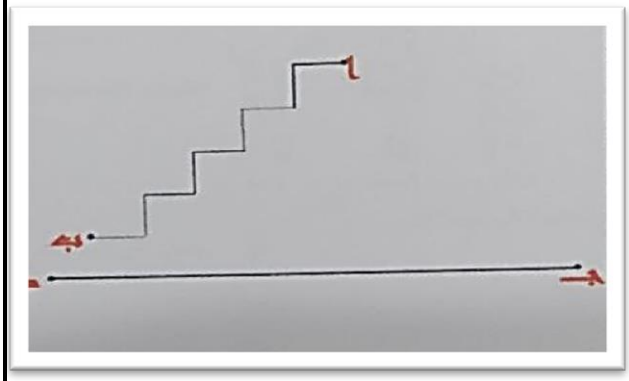
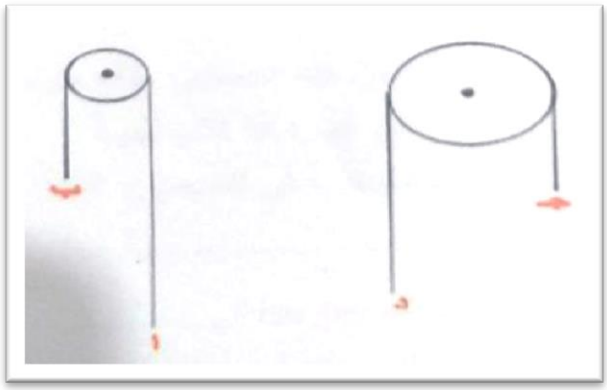
المجال الاول /الثبات : هو الحصول على الدرجة نفسها او قريب منها في حال اعادة الاختبار اكثر من مرة .

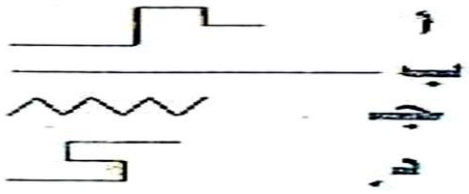
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	بإمكان زيد قراءة 60 صفحة من الكتاب بينما رامي بإمكانه قراءة 40 صفحة. كم عدد الصفحات التي بمقدور زيد قراءتها عندما يقرأ رامي 60 صفحة أ - 100 ب - 90 ج - 85 د - 80					
2	اذا كان ثمن كتابين (5000الاف دينار) فكم كتابا يمكن ان تشتري ب (12,500 الف دينار) . أ - 2 ب - 3 ج - 5 د- 4					
3	قرأت طالبة في احدى الكتب خمس صفحات في اليوم الاول وقرأت عشرة في اليوم الثاني واستمرت في القراءة بزيادة عدد الصفحات كل يوم على وفق النمط (+5) فما عدد الصفحات التي قرأتها في اليوم السابع . أ - 40 ب - 45 ج - 50 د - 55					
4	قطعتان خشبيتان متساويتان في الكتلة الاولى (1,500) واحد كيلو غرام و500ما قطعة الكتلة الثانية بالغرامات . أ - 1300 غرام ب - 1400 غرام ج - 1500 غرام د - 1600 غرام					
5	كانت درجة الحرارة في يوم الاثنين 11 درجة سليزية تحت الصفر ثم انخفضت يوم الثلاثاء الى 4 درجات سليزية اخرى . فكم اصبحت درجة الحرارة يوم الثلاثاء ؟ أ - 3 ب - 7 ج - 8 د - 5					
6	اقامة عائلة حفله حضرها رجل وزوجته واولاده الاربعه وزوجاتهم ، وثلاثة اطفال لكل ولد في العائلة ، كم كان عدد الاشخاص في الحفلة ؟ أ – 9 ب- 12 ج-20 د 22					سقطت في قوة التمييز واراء المحكمين

المجال الثاني / الاستدلال : هي العملية المعرفية التي يستخدمها الفرد في اختيار قدر معين من المعلومات والخبرات وان العلاقة بموقف مجهول او مسألة يراد حلها وتنظيمها في سلسلة منطقية

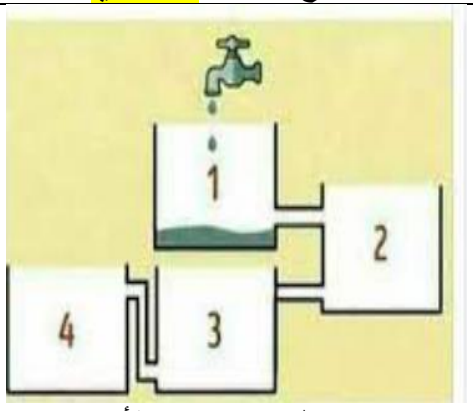
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	فيما يأتي كلمتان ترتبطان بعلاقة معينة مع احد الاختبارات المدرجة ادناه : سفينة : ومرسى اختر الاجابة الصحيحة من الاختيارات المعطاة ادناه أـ شتاء : صيف بـ ـ مطر : رياح ج ـ عطر :ورد د ـ بحر : محيط					
2	قدم اصدقاء فيما بينهم رسائل تهاني في ايام عيد الفطر عبر الانترنت بحيث ارسل كل واحد منهم رسالة واحدة الى كل صديق فاذا كان عدد الرسائل المرسلة 20 فما عدد الاصدقاء ؟ أـ 22 ب ـ 21 ج ـ 17 د ـ 19					
3	الليمون من الحمضيات وهو غني بفيتامين c وكذلك الكريب فروت وغيرها من الحمضيات وجميعها من المحاصيل الشتوية لذا فان الحمضيات ؟ أـ غنية بفيتامين D بـ ـ رخيصة الثمن ج ـ غنية بفيتامين C د ـ غالية الثمن					
4	هشام يعمل عامل بناء يقبض 100 ورقة من فئة 250 دينار في ثلاثة اسابيع لذا فأن ما يقبضه هشام في 12 اسبوع هو ؟ أ ـ 104ورقة ب ـ 200 ورقة ج ـ400 ورقة د ـ 150 ورقة					
5	ثلاثة اشخاص يسيرون في طريق فإذا كان مهيمن الى يسار سيف واياد الى يسار مهيمن لذا فأن ؟ أـ اياد في الوسط بـ ـ سيف في الوسط ج ـ مهيمن في الوسط د ـ لا يوجد احد في الوسط					

المجال الثالث /تقدير الاطوال : هو القدرة على تقدير طول الاشكال ايهما اطول او اقصر او متساوية

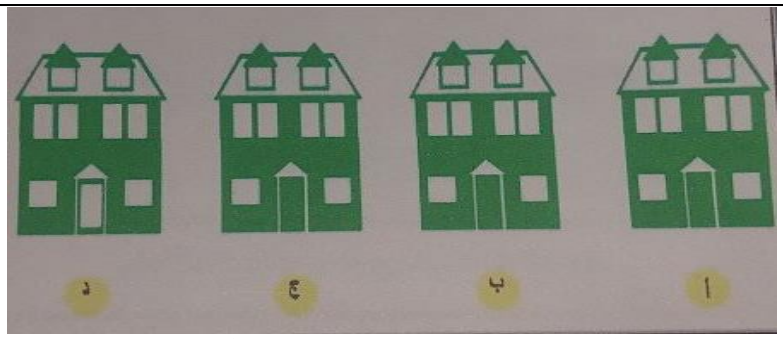
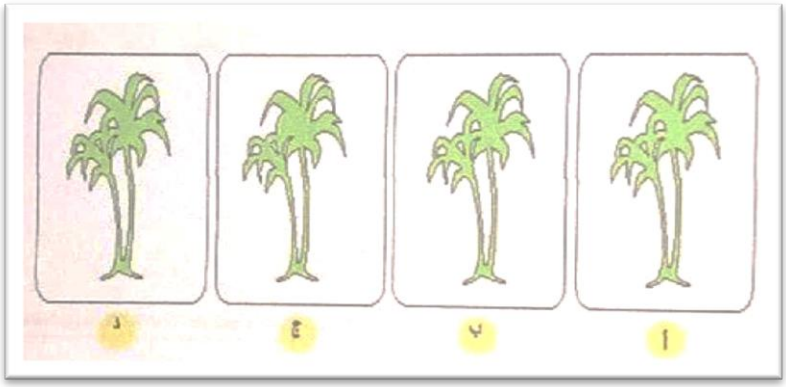
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	 انظر الى الشكل اعلاه واختر الاجابة الصحيحة ؟ أب = ج د (أ) أ ب اطول من ج د (ب) أ ب اقصر من ج د (ج) دأ اقصر من ج ب					
2	 انظر الى الشكل اعلاه واختر الاجابة الصحيحة ؟ (أ) أب = ج د (ب) أ ب اطول من ج د (ج) أ ب اقصر من ج د (د) أب اقصر من د ج					

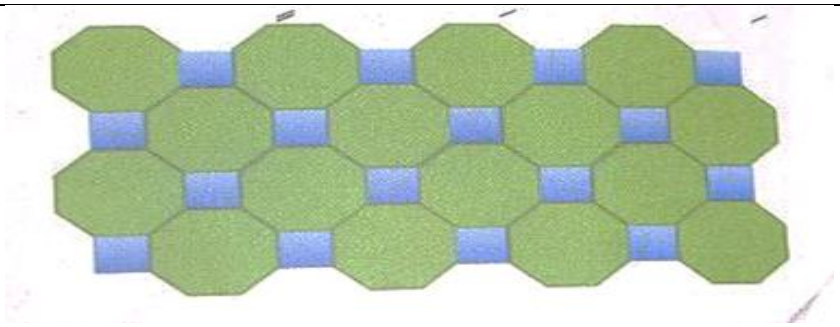
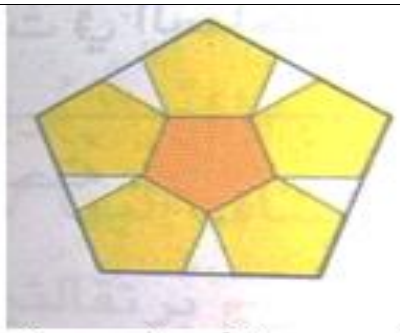
3	 ما العبارة الصحيحة ؟ احمد اطول من زيد زيد اطول من احمد ريم اطول من احمد حنين اطول من احمد					سقطت بالقوة التمييزية للفقرات واراء المحكمين
4	يذهب الى المدرسة 25% من طلبة المدرسة سيرا على الاقدام اذا كان عدد طلبة المدرسة (416) طالبا فأي من التقديرات الاتية تمثل عدد الطلبة الذين يذهبون سيرا على الاقدام؟ أ- 102 ب - 103 ج - 104 د- 105					
5	اذا كان ثمن 3 كتب 750 دينار فكم كتاب يمكن شرائه بثمن 2250 دينارا ؟ أ - 9 ب - 4 ج - 5 د - 3					
6	 يوجد لدينا اربعه اسلاك فما اقصرها ؟ 1-أ- 2-ب 3-ج 4-د					

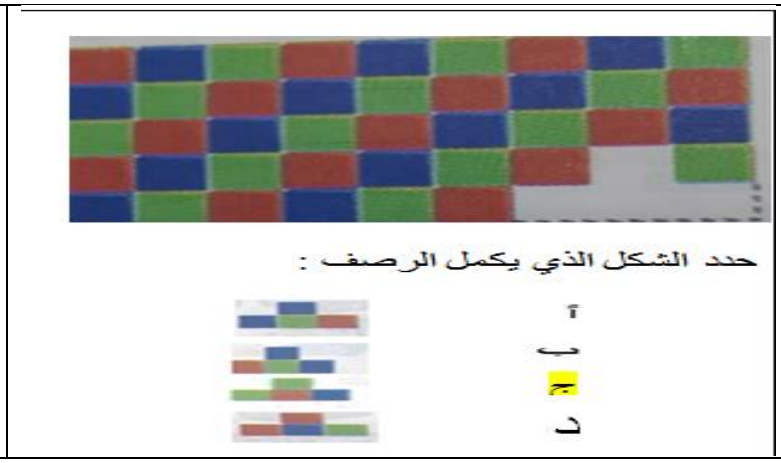
المجال الرابع / العلاقات والقوانين : هي القدرة على ادراك التجريدات بين الموضوعات بصورة منطقية في المواقف المختلفة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	اي كلمة من الكلمات الاربع لاتشبه بقية الكلمات . أ ـ يسير ب ـ يمشي ج ـ يركض د ـ يقرأ					
2	المتر يعود الى الطول كما ال (كغم) يعود الى ؟ أ ـ القدم ب ـ الوزن ج ـ الحجم د ـ المسافة					
3	اللتر يعود الى البنزين كما المتر يعود الى ..... ب- القدم ب- المسافة ج- الحجم د- القماش					سقطت في بالقوة التميزية وحذفت من قبل الخبراء
4	اي كلمة من الكلمات الاربع الاتية لاتشبه بقية الكلمات . أ ـ امانة ب ـ صدق ج ـ كذب د ـ تحدي					
5	 اي من الخزانات سيمتلأ اولا أ- 2-1 ب- 3-4 جـ 3-2 د- 2-4					
6	اي من الكلمات الاتية هي ميزة في الشخصية ؟ أ ـ الطموح ب ـ عدم الرؤية ج ـ الثراء د ـ الصحة					

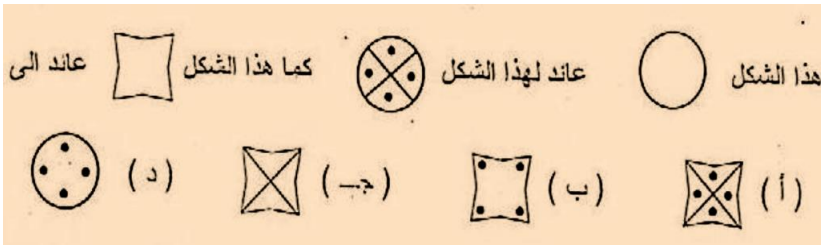
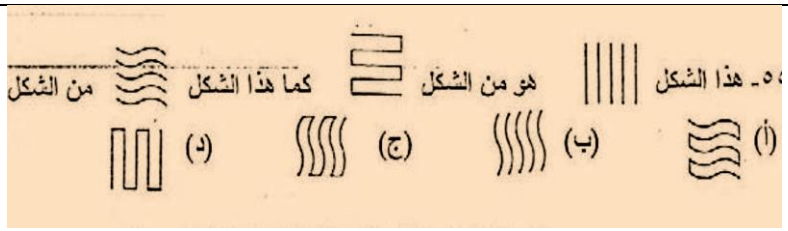
المجال الخامس / السرعة الادراكية : هو مصطلح يقصد به تحديد التفاوت بين الناس في سرعة الادراك , والتفاعل , والاستجابة الحسية .

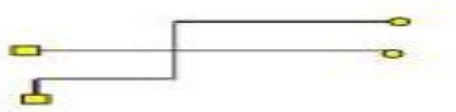
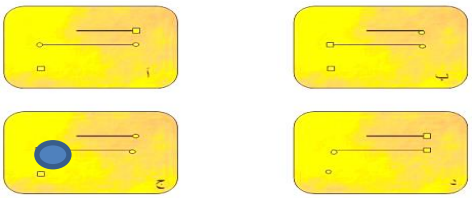
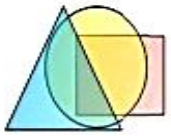
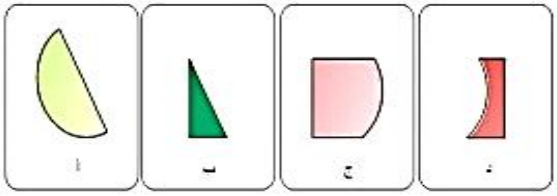
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات
1	 اي من الاشكال الاربعة يختلف عن بقية الاشكال ؟ أ ب ج د					
2	 اي من الاشكال الاربعة يختلف عن بقية الاشكال ؟ أ ب ج د					

3	 احوط الشكل الهندسي الذي يكون الرصف : أ- ب- خ- د-					
4	 أحدد الشكل الهندسي الذي يكون الرصف : : أ- ب- ج- د-					

5						

المجال السادس / التصنيف : هو قدرة الفرد على وضع المصفوفات والرموز والفنات والتصميمات في مجموعة منسقة .

ت	الفقرات	الملاحظات
1	**اي من الكلمات الاربع في ادناه تشبه كثيرا الكلمات (فاخر وجميل وعظيم)** **أ ـ ضخم** **ب ـ فسيح** **ج ـ عجيب** **د ـ فخم**	
2		
3		

4	 اي من الاشكال الاتية يتوافق مع الشكل الاصلي : 	
5	 عند تقاطع الاشكال اعلاه نحصل على الشكل: 	

ملحق (6)

اختبار السرعة المعرفية بصيغته النهائية

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية / التاريخ

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تروم الباحثة إجراء دراسة حول (السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى) وعينة البحث طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى وتقتضي متطلبات البحث بناء أداة لأختبار السرعة المعرفية التي تتوافر فيها خصائص الصدق والثبات والموضوعية ونظرا لخبرتكم في هذا المجال، ترجو. الباحثة إبداء ارائكم و مقترحاتكم بشان صلاحية المجالات والفقرات والتعليمات وقد ارتئت الباحثة تكييف اختبار السرعة المعرفية المعد من قبل (شيماء احمد عبد العزيز ,2012) وعرفت السرعة المعرفية على انها (سرعة فهم الانموذج والشكل المقدم وايجاد الحلول واجراء المقارنات بأقل وقت ممكن , شيماء احمد , 2012)

و الآن أستاذي الفاضل بين يديك تعليمات الاختبار وفقراته يرجى قراءتها ووضع علامة (√) تحت حقل (صالحة) إن ارتأيتم أنها صالحة لاختبار ما وضعت لاختباره, وان كانت غير صالحة يتم وضع العلامة نفسها تحت حقل (غير صالحة), إما إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فيرجى إعادة صياغتها في حقل الملاحظات

مع فائق شكري وامتناني لتعاونكم

المشرف
أ . م محمد عدنان محمد

الباحثة
انعام محمد منصور

أولا . تعليمات الاختبار :-

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .

تحية طيبة :

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشعر بها وتفكر فيها ، أو تميل للقيام بها ،لذا ترجو الباحثة الإجابة عنها بدقة وموضوعية لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص وتطوير المجتمع بشكل عام لكونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدما من الوعي والمعرفة .

لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة عن جميع هذه الفقرات وبما يعكس آراءكم الحقيقية اتجاهها وذلك خلال وضع أشارة (√) على البديل المناسب من البدائل الموضوعة تحت كل فقرة من فقرات هذا الاختبار علما إن إجابتكم لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

مع فائق شكري وتقديري

طالبة الماجستير
انعام محمد منصور

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

المرحلة الدراسية : ☐

مثال في اي بلد يوجد سوق عكاظ :

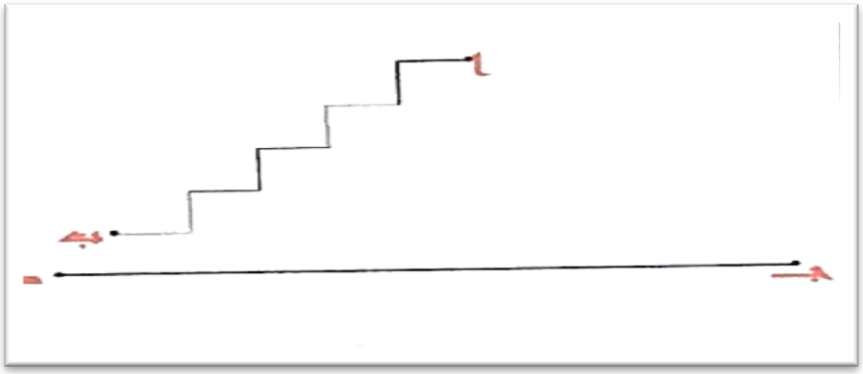
الطائف	√
الحجاز.	
البصره	
العراق	

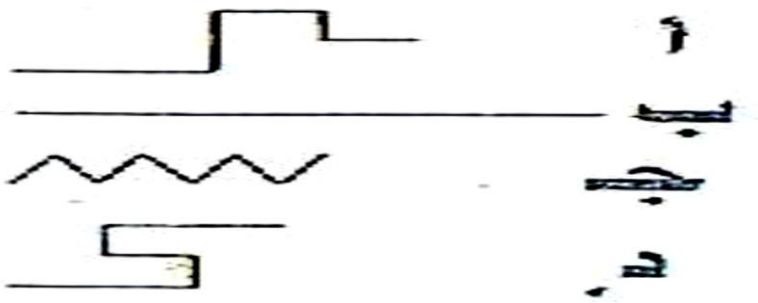
ثانيا .فقرات الاختبار :

ت	الفقرات
1	بإمكان زيد قراءة 60 صفحة من الكتاب بينما رامي بإمكانه قراءة 40 صفحة. كم عدد الصفحات التي بمقدور زيد قراءتها عندما يقرأ رامي 60 صفحة . أ - 100 ب - 90 ج - 85 د - 80
2	اذا كان ثمن كتابين (5000الاف دينار) فكم كتابا يمكن ان تشتري ب (12.500 الف دينار) . أ - 2 ب - 3 ج - 5 د- 4
3	قرأت طالبة في احدى الكتب خمس صفحات في اليوم الاول وقرأت عشرة في اليوم الثاني واستمرت في القراءة بزيادة عدد الصفحات كل يوم على وفق النمط (+5) فما عدد الصفحات التي قرأتها في اليوم السابع . أ - 40 ب - 45 ج - 50 د - 55
4	قطعتان خشبيتان متساويتان في الكتلة الاولى (1.500) واحد كيلو غرام و500ما قطعة الكتلة الثانية بالغرامات . أ - 1300 غرام ب - 1400 غرام ج - 1500 غرام د - 1600 غرام
5	كانت درجة الحرارة في يوم الاثنين 11 درجة سليزية تحت الصفر ثم انخفضت يوم الثلاثاء الى 4 درجات سليزية اخرى . فكم اصبحت درجة الحرارة يوم الثلاثاء ؟ أ - 3 ب - 7 ج - 8 د - 5

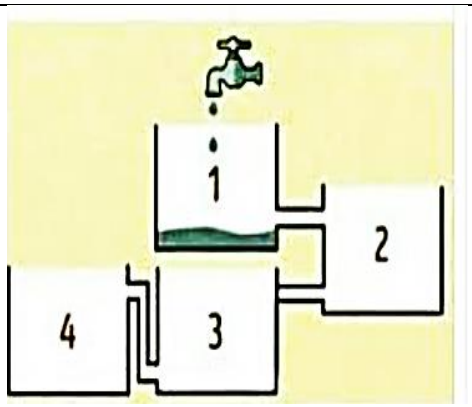
ت	الفقرات
1	فيما يأتي كلمتان ترتبطان بعلاقة معينة مع احد الاختبارات المدرجة ادناه : سفينة : ومرسى اختر الاجابة الصحيحة من الاختيارات المعطاة ادناه أـ شتاء : صيف بـ - مطر : رياح ج - عطر :ورد د - بحر : محيط
2	قدم اصدقاء فيما بينهم رسائل تهاني في ايام عيد الفطر عبر الانترنت بحيث ارسل كل واحد منهم رسالة واحدة الى كل صديق فاذا كان عدد الرسائل المرسلة 20 فما عدد الاصدقاء ؟ أـ 22 ب - 21 ج - 17 د- 19
3	الليمون من الحمضيات وهو غني بفيتامين c وكذلك الكريب فروت وغيرها من الحمضيات وجميعها من المحاصيل الشتوية لذا فان الحمضيات ؟ أـ غنية بفيتامين D بـ - رخيصة الثمن

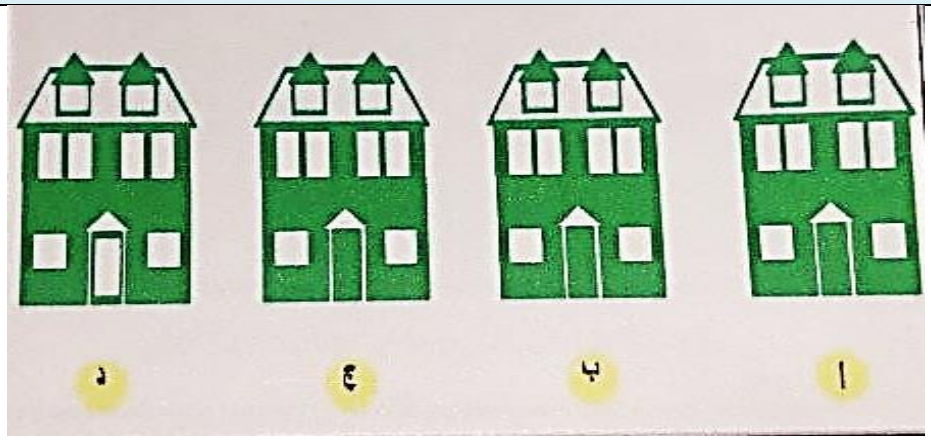
	ج ـ غنية بفيتامين C دـ غالية الثمن
4	هشام يعمل عامل بناء يقبض 100 ورقة من فئة 250 دينار في ثلاثة اسابيع لذا فأن ما يقبضه هشام في 12 اسبوع هو ؟ أ ـ 104ورقة ب ـ 200 ورقة ج -400 ورقة د ـ 150 ورقة
5	ثلاثة اشخاص يسيرون في طريق فإذا كان مهيمن الى يسار سيف واياد الى يسار مهيمن لذا فأن ؟ أـ اياد في الوسط بـ ـ سيف في الوسط ج ـ مهيمن في الوسط د ـ لا يوجد احد في الوسط

ت	الفقرات
1	 انظر الى الشكل اعلاه واختر الاجابة الصحيحة ؟ (ذ) أب = ج د (ر) أ ب اطول من ج د (ز) أ ب اقصر من ج د (س) دأ اقصر من ج ب
2	 انظر الى الشكل اعلاه واختر الاجابة الصحيحة ؟

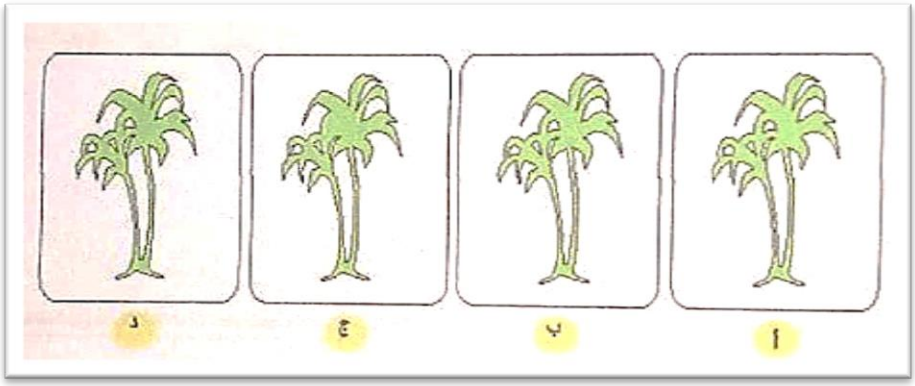
	(ش) أب = ج د (ص) أ ب اطول من ج د (ض) أ ب اقصر من ج د (ط)أب اقصر من د ج
3	 يوجد لدينا اربعة اسلاك فما اقصرها ؟ 5- أ- 6- ب 7- ج 8- د
4	يذهب الى المدرسة 25% من طلبة المدرسة سيرا على الاقدام اذا كان عدد طلبة المدرسة (416) طالبا فأي من التقديرات الاتية تمثل عدد الطلبة الذين يذهبون سيرا على الاقدام؟ أ- 102 ب - 103 ج - 104 د- 105
5	اذا كان ثمن 3 كتب 750 دينار فكم كتاب يمكن شرائه بثمن 2250 دينارا ؟ أ - 9 ب - 4 ج - 5 د - 3

ت	الفقرات
1	اي كلمة من الكلمات الاربع لاتشبه بقية الكلمات . أ - يسير ب - يمشي ج - يركض د - يقرأ
2	المتر يعود الى الطول كما ال (كغم) يعود الى ؟ أ - القدم ب - الوزن ج - الحجم د - المسافة
3	اي كلمة من الكلمات الاربع الاتية لاتشبه بقية الكلمات . أ - امانة ب - صدق ج - كذب د - تحدي

4	 **اي من الخزانات سيمتلأ اولا** أ- 2-1 بـ 4-3 جـ 3-2 د- 2-4
5	**اي من الكلمات الاتية هي ميزة في الشخصية ؟** **أ ـ الطموح بـ ـ عدم الرؤية ج ـ الثراء د ـ الصحة**

ت	الفقرات
1	 اي من الاشكال الاربعة يختلف عن بقية الاشكال ؟ 9–أ 10– ب 11– ج 12– د

2



اي من الاشكال الاربعة يختلف عن بقية الاشكال ؟

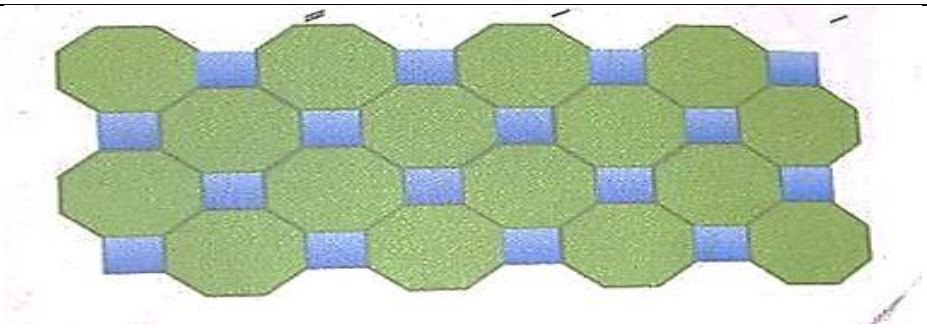
9- أ

10- ب

11- ج

12- د

3



احوط الشكل الهندسي الذي يكون الرصف

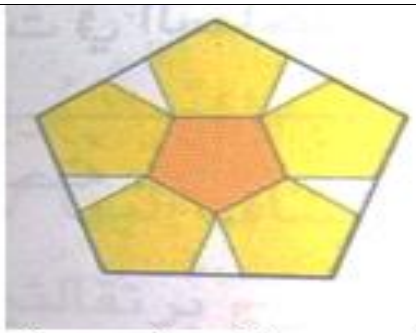
أ- :

ب-

ذ-

د-

4



أحدد الشكل الهندسي الذي يكون الرصف :

: أ-

ب-

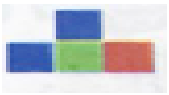
ج-

د-

5

حدد الشكل الذي يكمل الرصف :

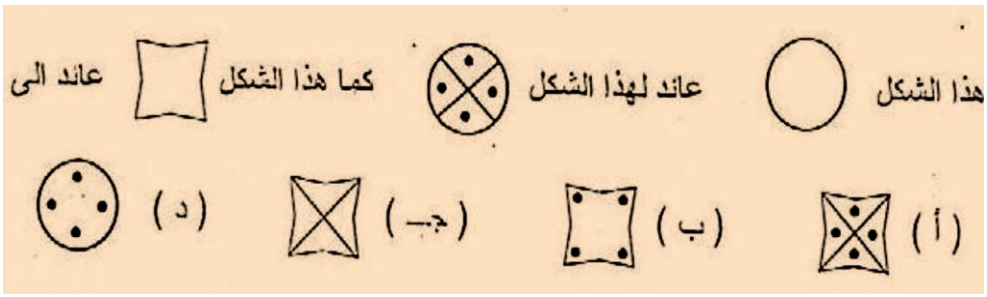
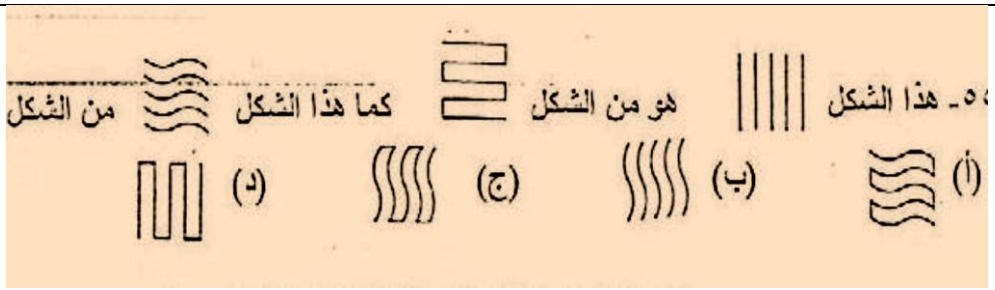
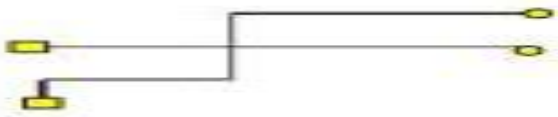
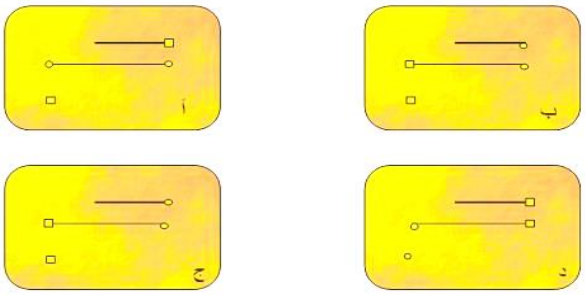
أ

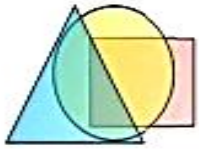
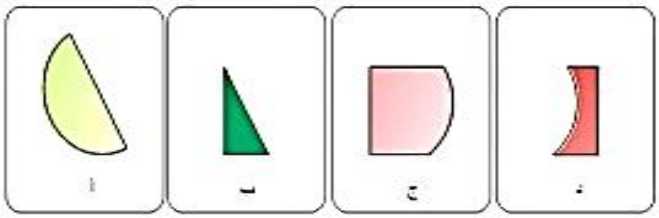


ب

ج

د

ت	الفقرات
1	**اي من الكلمات الاربع في ادناه تشبه كثيرا الكلمات (فاخر وجميل وعظيم)** **أ ـ ضخم** **ب ـ فسيح** **ج ـ عجيب** **د ـ فخم**
2	
3	
4	 اي من الاشكال الاتية يتوافق مع الشكل الاصلي : 

5	 عند تقاطع الأشكال أعلاه نحصل على الشكل: 

ملحق (7)

مفاتيح اختبار تصحيح اختبار السرعة المعرفية

رقم الفقرة	المجال الاول الثبات	رقم الفقرة	المجال الثالث تقدير الاطوال	رقم الفقرة	المجال الخامس السرعة الادراكية
1)	د	.11	جـ	-21	د
2)	جـ	.12	ب	-22	جـ
3)	أ	-13	جـ	-23	د
4)	جـ	-14	د	-24	أ
5)	ب	-15	أ	-25	جـ
رقم الفقرة	المجال الثاني الاستدلال	رقم الفقرة	المجال الرابع العلاقات والقوانين	رقم الفقرة	المجال السادس التصنيف
6)	د	-16	د	.26	د
7)	ب	.17	ب	.27	أ
8)	جـ	-18	د	.28	جـ
9)	جـ	-19	ب	.29	جـ
10)	جـ	-20	أ	-30	ب

ملحق (8)

(استطلاع أراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس التقويم المعرفي وتعليماته في صيغته الاولية)

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية / قسم التاريخ

الدراسات العليا / االماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة إجراء دراسة حول (السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى)) وتقتضي متطلبات البحث بناء أداة لقياس التقويم المعرفي تتوفر فيها خصائص الصدق والثبات والموضوعية .

ونظراً لخبرتكم في المجال النفسي ترجو الباحثة إبداء أرائكم ومقترحاتكم بشان صلاحية الفقرات والتعليمات والبدائل لقياس التقويم المعرفي والتي حصلت عليها الباحثة من خلال النظرية المتبناة في البحث وهي نظرية (ريان وديسي Ryan& Deci 1985) إذ يعرفان (التقويم المعرفي Cognitive Evaluation) بأنه ((أسلوب الفرد في تقويم ما سيقوم به من أفعال استنادا إلى وعيه لكفايته وقدرته ودرجة استقلاليته))

و الآن أستاذي الفاضل بين يديك تعليمات الاختبار وفقراته يرجى قراءتها ووضع علامة (√) تحت حقل (صالحة) إن ارتأيتم أنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه , وان كانت غير صالحة يتم وضع العلامة نفسها تحت حقل (غير صالحة) , إما إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو إعادة صياغتها في حقل الملاحظات .

مع فائق شكري وامتناني لتعاونكم

الباحثة

انعام محمد منصور

أولا . تعليمات الاختبار :-

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب .

تحية طيبة :

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشعر بها وتفكر فيها , أو تميل للقيام بها ,لذا ترجو الباحثة الإجابة عنها بدقة وموضوعية لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص وتطوير المجتمع بشكل عام لكونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدما من الوعي والمعرفة .

لذا تأمل الباحثة تعاونكم معه في الإجابة عن جميع هذه الفقرات وبما يعكس آراءكم الحقيقية اتجاهها وذلك خلال وضع أشارة (√) على البديل المناسب من البدائل الموضوعة تحت كل فقرة من فقرات هذا الاختبار علما إن إجابتكم لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

مع فائق شكري وتقديري

طالبة الماجستير
انعام محمد منصور

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

التخصص : أنساني ☐ **علمي** ☐

مثال :

الفقرات	صالحة	غير صالحة	مناسبة لعينة الدراسة	مناسبة لهذا المجال	ملاحظات

ثانيا .فقرات الاختبار :

ملاحظة :أستاذي الكريم لقد وضعت الفقرة التي تعبر عن التقويم المعرفي

البعد الأول : تقويم الذات Self Evaluation هو ((أسلوب الفرد في تقويم قدراته و أفعاله ليتمكن من النجاح في حياته)) (Reeve ,2005,P-151) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
1	اقارن الدرجات التي احصل عليها مع درجات الاخرين			
2	اسعى الى تقويم علاقاتي مع الاخرين			
3	ابحث عن الطرق والوسائل التي استطيع بها تطوير نفسي			
4	اجد في نفسي صفات ايجابية وسلبية			
5	أحترم وجهة نظر الاخرين في اعمالي			
6	اكسب احترام الاخرين في اي مكان الجاء له			
7	لاابالي بقرارات الاخرين			
8	لااكترث لانتقادات الاخرين لي			
9	انتقادات الاخرين لمستوى ادائي تثير انفعالاتي بسهولة			

البعد الثاني : تنظيم الذات Self Regulation هو ((أسلوب يستعمله الفرد في حياته إذ يساعده على النجاح في انجاز إعماله)) (Reeve,2005,P-153).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
1	عندما تناط لي مهمة لااتركها حتى انجزها			
2	دائما انظم افكاري فيما اقوم به من اعمال			
3	انا على يقين كامل بالعمل الذي اقوم به			
4	عندما افشل في امر ما فانني اعترف بأخطائي			
5	اشعر بالرضا عندما انجز مهمة معينة			
6	اضع اهدافا بسيطة واسعى لتحقيقها			
7	عندما توكل الي مهمات صعبة فأني اكون على قدر المسئولية			
8	لدي وعي للغايات التي وراء افعالي			

البعد الثالث :المشاركة Participation وهي ((أسلوب يعتمده الفرد في حياته من اجل التفوق ومساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم)) (Reeve ,2005,P-154)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
1	اشارك زملائي النقاشات والحوارات العلمية			
2	يمكنني التأثير في سلوك وتصرفات زملائي			
3	انا اهتم بمشاعر الاخرين			
4	اساعد زملائي في حل المشاكل التي يواجهونها عندما يطلب مني ذلك			
5	اشارك في النشاطات الاجتماعية لزملائي			
6	احب المزاح ومشاركة النكات مع زملائي			
7	ارى انني انشط من زملائي بأنجاز المهمات الموكلة لي			
8	اشارك انا وزملائي في الحملات التوعوية والانشطة			

البعد الرابع : الكفاية المعرفية Cognitive Sufficiency هي ((أسلوب يتيح للفرد إدراكه لقدراته وكفايته للنجاح في انجاز مهامه وتجاوز العقبات التي تواجهه))

(Reeve ,2005,P-155)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
1	اكون على قدر المسئولية في انجاز الاعمال الموكلة لي			
2	لدي قدرة ابداعية في عملي			
3	انا كلي ثقة من ادائي في العمل			
4	احاول الوفاء بمسئولياتي في الوقت المحدد			
5	يمكنني التغلب على العقبات التي اواجهها			
6	انا اؤمن تماما بأمكانياتي العلمية			
7	اشعر بالفخر عندما انجز واجباتي بتميز			
8	اكتفي بما اقرأه ولا ابحث بما وراء النص			

ملحق (9)

(استطلاع أراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس التقويم المعرفي وتعليماته في صيغته النهائية)

جامعة ديالى

كلية االتربة الاساسية / قسم التاريخ

الدراسات العليا / االماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثه إجراء دراسة حول (السرعة المعرفية والتقويم المعرفي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى)) وتقتضي متطلبات البحث بناء أداة لقياس التقويم المعرفي تتوفر فيها خصائص الصدق والثبات والموضوعية .

ونظراً لخبرتكم في المجال النفسي ترجو الباحثة إبداء أرائكم ومقترحاتكم بشان صلاحية الفقرات والتعليمات والبدائل لقياس التقويم المعرفي والتي حصلت عليها الباحثة من خلال النظرية المتبناة في البحث وهي نظرية (ريان وديسي Ryan& Deci 1985) إذ يعرفان (التقويم المعرفي Cognitive Evaluation) بأنه ((أسلوب الفرد في تقويم ما سيقوم به من أفعال استنادا إلى وعيه لكفايته وقدرته ودرجة استقلاليته))

و الآن أستاذي الفاضل بين يديك تعليمات الاختبار وفقراته يرجى قراءتها ووضع علامة (√) تحت حقل (صالحة) إن ارتأيتم أنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه , وان كانت غير صالحة يتم وضع العلامة نفسها تحت حقل (غير صالحة) , إما إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو إعادة صياغتها في حقل الملاحظات .

مع فائق شكري وامتناني لتعاونكم

الباحثة

انعام محمد منصور

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية / التاريخ

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب
عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :

بين يديك مجموعة من الفقرات لذا يرجى الإجابة عنها بدقة وموضوعية لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص وتطوير المجتمع بشكل عام لكونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدما من الوعي والمعرفة .

لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة عن جميع هذه الفقرات وبما يعكس آراءكم الحقيقية اتجاهها وذلك بوضع علامة (√) على البديل المناسب من البدائل الموضوعة تحت كل فقرة من فقرات هذا المقياس علما إن إجابتكم لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

مع فائق شكري وتقديري

طالبة الماجستير
انعام محمد منصور

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

المرحلة الدراسية : أنس ☐

مثال : وضع علامه (✓) تحت احد البدائل الموجوده امام كل فقره والذي يعبر عن واقع حالك وماتشعر به .

(انموذج لمثال محلول)

ت	الفقرات	تنطبق علي بشكل كبير جدا	تنطبق علي بشكل كبير	تنطبق علي بشكل متوسط	تنطبق علي بشكل قليل	تنطبق علي بشكل قليل جد
1	لدي سرعة بديهية في الاجابة عن التساؤلات		✓			

ثانيا .فقرات المقياس

ت	الفقرات	تنطبق علي بشكل كبير جدا	تنطبق علي بشكل كبير	تنطبق علي بشكل متوسط	تنطبق علي بشكل قليل	تنطبق علي بشكل قليل جد
1	اقارن الدرجات التي احصل عليها مع درجات اقراني					
2	اسعى الى تقويم علاقاتي مع الاخرين باستمرار					
3	ابحث عن الطرائق والوسائل التي استطيع بها تطوير ذاتي					
4	اقدر ذاتي على أساس رأي الاخرين بمستوى ادائي					
5	احترم وجهة نظر الاخرين في اعمالي					
6	احدد معياراً للأداء اسعى للوصول اليه					
7	انصاع الى أساليب التفكير التقليدية					
8	احكم بشكل جيد علي مستوي استيعابي لشيء تعلمته.					
9	عندما تناط لي مهمة لا اتركها حتى انجزها					
10	أعمل بحذر عندما أتعامل مع شيء معقد					
11	افقد التركيز في عمل شيء ما عندما تكون هناك مثيرات حولي.					
12	اشعر بالرضا عندما انجز مهمة معينة					
13	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما لا احقق اهدافي.					
14	أتمكن من القيام بمهمة جديدة حتى عندما أكون متعبا					
15	من الصعب أن أبدأ بمشاريع كبيرة تتطلب تخطيط مسبق.					
16	اشارك زملائي النقاشات والحوارات العلمية					
17	يمكنني التأثير في سلوك وتصرفات زملائي					

18	أتمكن من تجنب الأخطاء الدراسية من خلال تجارب الاخرين					
19	اساعد زملائي في حل المشكلات التي يواجهونها عندما يطلب مني ذلك					
20	اعتقد ان الاشتراك في النشاطات الاجتماعية ينعكس سلباً على مستوى تعليمي					
21	اتبنى الأفكار والأساليب الجديدة التي يتبعها زملائي من اجل مواجهة التحديات.					
22	مشاركة الآراء مع الزملاء يؤدي الى اتخاذ قرارات خاطئة					
23	أتجاهل الادلة التي تخالف قناعتي					
24	لدي قدرة ابداعية في عملي					
25	أتمكن من ربط التعلم الجديد مع التعلم السابق لانجاز المهام الحالية					
26	احتاج لفترة طويلة لكي أتمكن من الاستفادة من الاساليب التكنولوجية					
27	يمكنني التغلب على العقبات التي اواجهها					
28	اؤمن تماما بأمكانياتي العلمية					
29	عندما احتاج الى ان أحل مشكلة ما فأني أواجه صعوبة من اين ابدأ.					
30	اكتفي بما اقرأه ولا ابحث بما وراء النص					

ملحق (10)

درجات السرعة المعرفية والتقويم المعرفي ومتوسط درجات التحصيل

ت	الجنس	درجات السرعة المعرفية	درجات التقويم المعرفي	متوسط درجات التحصيل
.1	ذكور	11	125	75.55
.2	ذكور	7	106	72.27
.3	ذكور	12	114	73.09
.4	ذكور	21	107	75.09
.5	ذكور	7	108	73.91
.6	ذكور	13	104	79.82
.7	ذكور	11	107	73.09
.8	ذكور	11	133	78.00
.9	ذكور	15	75	71.45
.10	ذكور	9	126	81.18
.11	ذكور	11	132	82.27
.12	ذكور	11	135	75.64
.13	ذكور	18	140	82.36
.14	ذكور	17	100	72.27
.15	ذكور	15	136	78.73
.16	ذكور	15	137	79.36
.17	ذكور	16	129	80.36
.18	ذكور	19	105	72.82
.19	اناث	14	125	78.36
.20	اناث	9	134	79.36
.21	اناث	15	101	74.91
.22	اناث	14	111	73.91
.23	اناث	12	116	81.82
.24	اناث	14	94	76.45
.25	اناث	19	125	79.91
.26	اناث	19	115	79.73
.27	اناث	19	107	72.82
.28	اناث	5	93	82.64
.29	اناث	14	108	73.18
.30	اناث	12	85	70.64
.31	اناث	22	137	86.09
.32	اناث	10	126	85.45
.33	اناث	16	139	81.82
.34	اناث	15	116	82.36
.35	اناث	18	115	80.18
.36	اناث	18	94	75.27

.37	اناث	11	104	77.00
.38	اناث	20	102	82.27
.39	اناث	7	97	70.64
.40	اناث	12	126	78.27
.41	اناث	8	114	83.45
.42	اناث	11	113	75.09
.43	اناث	12	136	81.18
.44	اناث	11	106	80.09
.45	اناث	11	110	78.55
.46	اناث	9	117	73.64
.47	اناث	14	127	75.45
.48	اناث	18	111	79.91
.49	اناث	15	110	74.91
.50	اناث	9	124	80.18
.51	ذكور	15	111	74.62
.52	ذكور	18	106	75.77
.53	ذكور	17	80	70.31
.54	ذكور	16	107	75.77
.55	ذكور	22	82	70.54
.56	ذكور	19	103	72.15
.57	ذكور	18	116	80.69
.58	ذكور	20	100	72.31
.59	ذكور	11	109	67.62
.60	ذكور	11	108	67.15
.61	ذكور	9	86	72.85
.62	ذكور	14	104	69.92
.63	ذكور	18	101	72.08
.64	ذكور	15	100	74.31
.65	ذكور	9	101	73.54
.66	ذكور	12	89	74.62
.67	ذكور	15	86	67.31
.68	ذكور	13	98	70.62
.69	ذكور	10	110	76.23
.70	ذكور	3	87	70.31
.71	ذكور	11	94	78.92
.72	ذكور	7	105	82.54
.73	اناث	14	108	70.00
.74	اناث	8	107	73.77
.75	اناث	15	96	72.85
.76	اناث	11	102	65.08
.77	اناث	16	122	75.00
.78	اناث	13	111	73.08

.79	اناث	19	114	75.77
.80	اناث	19	84	69.08
.81	اناث	19	90	69.92
.82	اناث	5	106	63.54
.83	اناث	14	110	65.92
.84	اناث	8	102	67.38
.85	اناث	22	107	73.15
.86	اناث	10	111	72.46
.87	اناث	10	84	64.54
.88	اناث	22	103	81.23
.89	اناث	12	117	78.69
.90	اناث	7	101	68.54
.91	اناث	13	111	72.62
.92	اناث	20	116	73.62
.93	اناث	12	87	66.00
.94	اناث	11	98	70.00
.95	اناث	1	79	62.85
.96	اناث	11	108	70.23
.97	اناث	7	106	75.77
.98	اناث	11	107	69.38
.99	اناث	2	101	72.92
.100	اناث	11	89	68.54
.101	ذكور	16	106	74.20
.102	ذكور	15	96	68.50
.103	ذكور	18	102	62.40
.104	ذكور	18	109	69.50
.105	ذكور	11	110	75.40
.106	ذكور	20	137	78.30
.107	ذكور	4	128	77.40
.108	ذكور	11	103	74.00
.109	ذكور	9	133	77.00
.110	ذكور	16	102	69.40
.111	ذكور	9	100	68.90
.112	ذكور	8	114	78.30
.113	ذكور	14	123	77.40
.114	ذكور	7	126	76.10
.115	ذكور	16	92	69.10
.116	ذكور	17	90	67.70
.117	ذكور	16	119	74.10
.118	ذكور	4	128	79.80
.119	ذكور	17	80	64.30
.120	ذكور	15	116	75.50

.121	ذكور	20	138	80.60
.122	ذكور	8	95	69.50
.123	ذكور	6	92	69.50
.124	ذكور	18	114	77.80
.125	ذكور	6	92	64.30
.126	ذكور	5	100	68.90
.127	ذكور	11	92	80.30
.128	ذكور	16	120	80.80
.129	ذكور	14	132	78.80
.130	ذكور	12	110	69.50
.131	ذكور	7	115	68.30
.132	ذكور	6	113	74.50
.133	ذكور	4	108	76.90
.134	ذكور	20	122	75.30
.135	ذكور	16	111	74.80
.136	ذكور	17	101	80.60
.137	ذكور	8	103	71.30
.138	ذكور	7	94	65.10
.139	اناث	16	107	68.50
.140	اناث	15	122	69.40
.141	اناث	22	135	64.70
.142	اناث	5	106	85.40
.143	اناث	20	112	78.30
.144	اناث	7	99	66.00
.145	اناث	14	108	74.50
.146	اناث	20	106	68.90
.147	اناث	16	107	71.30
.148	اناث	14	101	76.10
.149	اناث	12	89	79.60
.150	اناث	9	94	66.80
.151	اناث	18	109	73.30
.152	اناث	15	110	77.00
.153	اناث	22	117	75.20
.154	اناث	20	101	74.50
.155	اناث	19	111	73.70
.156	اناث	21	116	75.50
.157	اناث	22	94	68.90
.158	اناث	21	98	78.60
.159	اناث	18	105	77.20
.160	اناث	17	107	69.10
.161	اناث	17	93	68.30
.162	اناث	20	108	77.50

.163	اناث	11	96	64.30
.164	اناث	9	109	76.30
.165	اناث	14	95	64.90
.166	اناث	18	99	88.50
.167	اناث	15	116	75.20
.168	اناث	9	105	66.90
.169	اناث	5	94	76.10
.170	اناث	12	104	68.80
.171	اناث	13	109	73.50
.172	اناث	10	107	76.00
.173	اناث	0	101	70.30
.174	اناث	11	106	65.60
.175	اناث	7	114	66.80
.176	اناث	15	107	76.50
.177	اناث	18	108	89.30
.178	اناث	17	104	78.20
.179	اناث	16	107	74.60
.180	اناث	22	93	75.70
.181	اناث	19	108	74.30
.182	اناث	14	96	80.80
.183	اناث	17	109	72.00
.184	اناث	11	95	72.00
.185	اناث	11	99	64.30
.186	اناث	9	116	70.20
.187	اناث	14	105	79.90
.188	ذكور	18	102	74.67
.189	ذكور	6	97	75.78
.190	ذكور	15	111	73.56
.191	ذكور	11	114	74.56
.192	ذكور	12	113	65.11
.193	ذكور	9	100	66.00
.194	ذكور	19	106	79.33
.195	ذكور	19	110	78.89
.196	ذكور	19	117	68.11
.197	ذكور	5	107	71.67
.198	ذكور	14	111	66.11
.199	ذكور	8	110	73.78
.200	ذكور	22	103	65.44
.201	ذكور	13	108	69.67
.202	ذكور	10	123	75.22
.203	ذكور	13	104	58.22
.204	ذكور	11	93	70.11

.205	ذكور	12	104	70.44
.206	ذكور	4	101	68.11
.207	ذكور	13	100	65.67
.208	اناث	15	101	66.00
.209	اناث	18	89	69.67
.210	اناث	18	132	81.33
.211	اناث	16	115	78.56
.212	اناث	23	110	71.67
.213	اناث	20	105	73.33
.214	اناث	16	115	78.22
.215	اناث	17	105	72.78
.216	اناث	13	108	81.67
.217	اناث	14	100	58.22
.218	اناث	11	122	70.00
.219	اناث	14	90	69.00
.220	اناث	18	106	71.56
.221	اناث	13	111	82.11
.222	اناث	3	100	66.11
.223	اناث	12	123	81.33
.224	اناث	18	103	74.33
.225	اناث	7	99	67.56
.226	اناث	13	118	80.56
.227	اناث	12	125	83.56
.228	اناث	12	108	64.00
.229	اناث	13	86	70.11
.230	اناث	13	104	76.56
.231	اناث	11	111	64.00
.232	اناث	11	116	72.11
.233	اناث	18	114	71.56
.234	اناث	20	115	71.33
.235	اناث	14	105	68.00
.236	اناث	17	103	61.78
.237	اناث	16	133	77.78
.238	اناث	19	107	66.22

Abstract

The current research aims to identify:

1- The cognitive speed of History Department students at University of Diyala.

2- The statistical significance of the cognitive speed of History Department students at University of Diyala, according to the gender variable (male-female) and the stage of study.

3- Cognitive assessment of History Department students at University of Diyala.

4- The statistical significance of the cognitive evaluation of the History Department students at University of Diyala, according to the gender variable (male-female) and the stage of the study.

5- Academic achievement among History Department students at University of Diyala.

6- The correlation between cognitive speed and academic achievement among History Department students at University of Diyala.

7- The statistical significance of correlation between cognitive speed and academic achievement among History Department students at University of Diyala, according to the gender variable (male-female) and the stage of study.

8- The correlation between cognitive assessment and academic achievement among History Department students at University of Diyala.

9- The statistical significance of the correlation between cognitive assessment and academic achievement among History Department students at University of Diyala, according to the gender variable (male, female) and the stage of the study.

10- The extent of the contribution of cognitive speed and cognitive evaluation in the academic achievement of History Department students at University of Diyala.

The sample of the study consisted of (238) students from the History Department of the College of Education for Humanities at University of Diyala. They were (98) male and (140) female students, and they were chosen by the stratified random method according to the equation of (StevenThompson: 2012). They constituted (38.14%) from the original research community. The researcher adapted a test and to achieve the objectives of the research, the cognitive speed test prepared by (Al-Naqeeb, 2012) was adapted. The test consisted of (30) items distributed over (6) domains, and a grade (1) was determined for the correct answer and a grade (0) for the wrong answer.

The researcher analyzed the items of the test statistically, the discriminatory power and characteristics of the items of the test were

extracted. The coefficient of validity was calculated using indicators of apparent validity and building validity, and the researcher also verified the stability of the items by using two methods (re-test) and it was (0, 813) and the equation of (Kuder-Richardson-20) which was (824, 0).

The cognitive evaluation scale was built and in its final form it was consisted of (30) items distributed among four domains. Five alternatives were developed for the scale: (It applies to me at a very high degree, It applies to me at a great degree, It applies to me at a medium degree, It applies to me at a low degree, It applies to me at a very low degree). Grades were given (5, 4, 3, 2, 1) and vice versa for the negative items.

The hypothetical mean of the scale was (90), and the highest score for the scale was (150) and the lowest score (30). After that the researcher analyzed the scale items statistically. The discriminatory power of the items and the psychometric properties of the scale were extracted. Also, the validity coefficient was calculated using the indicators of virtual validity and constructive validity. Then, the researcher verified the stability of the items by using two methods (retest) which was (0.792) and the equation (Alpha Cronbach) which was (0.827).

The statistical software tool SPSS was used to perform the data analysis as indicated in the third chapter. The following results were found out:

1- Weakness of cognitive speed by History Department students at College of Education for Humanities.
2- History Department Students at College of Education for Humanities possess cognitive evaluation.
3- There are no statistically significant differences according to the gender variable (male-female) and the stage of the study variable in cognitive speed.
4- There are no statistically significant differences according to the gender variable (male-female) and the stage of the study variable in the cognitive assessment.
5- There is a weak correlation between cognitive speed and academic achievement among History Department students at the College of Education for Humanities.
6- There is a significant correlation between cognitive evaluation and academic achievement among History Department students at the College of Education for Humanities.
7- there is no not statistically significant difference between the values of the calculated coefficients of the statistical significance of cognitive

speed and cognitive assessment variables and between academic achievement according to the gender variable (male - female) and the stage of the study variable.
8- The cognitive speed did not contribute to develop the academic achievement of the History Department students at College of Education for Humanities.
9- The contribution of cognitive evaluation in the academic achievement of History Department students at College of Education for Humanities.

Considering the results of recent research, the researcher reached out the following most important conclusions:
1- The focus of the research sample on achieving academic success without paying attention to achieving high rates, which require more cognitive effort and using of higher cognitive abilities. This was shown by the estimates of the research sample, which received the highest rating (good), which was reflected negatively in their weak possession of the cognitive speed factor.
2- The negative attitudes of some students towards the teaching profession or towards the academic specialization, which weakened the interest of the students in the research sample by using the skills of analysis, criticism, imagination, creative reading, and different intelligence abilities in processing course information, which resulted in a weakness in their possession of the cognitive speed factor.
3 - The previous experiences and the age of the research sample enable them to possess awareness to determine their needs and self-realization and connect between previous experiences and new attitudes and identify their strengths and weaknesses to take advantage of past failures in achieving success to face the current challenges, which was reflected positively in their possession of cognitive evaluation.
4-The sample of the study attempt to achieve success away from excellence and creativity was negatively reflected in the existence of a correlation between cognitive speed and academic achievement at a weak level.
5- The sample of the study was able to be adapted with the university educational environment, determine their aims to achieve academic success. It was also able to invest the available opportunities and identify their strengths and weaknesses in order to reduce the impact of the threats and challenges they face during their educational career, which contributed to the existence of a positive direct relationship between cognitive evaluation and academic achievement of the study sample.

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Diyala

College of Basic Education

Department of History

Higher Education/ Master Degree

Cognitive Speed and Cognitive Assessment and their Relationship to Academic Achievement among History Department Students at University of Diyala

A Thesis Submitted to the Council of College of Basic Education-University of Diyala in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master in (Methods of Teaching History)

Submitted By

Inaam Mohammad Mansoor

Supervised By

Asst. Prof. Mohammad Adnan Mohammad

2023 **1445**